

Башкирский государственный педагогический университет

На правах рукописи

Горбушина Светлана Николаевна

**МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

13.00.01 –общая педагогика, история педагогики и
образования

Диссертация на соискание ученой степени доктора
педагогических наук

Научный консультант:
доктор педагогических наук,
профессор **Гаязов А.С.**

Уфа – 2005

ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
Введение	3
Глава 1. Формирование культуры здоровья будущего учителя как проблема мировоззренческого характера	23
1.1. Философские основы безопасности жизни и здоровья человека	23
1.2. Общепедагогические предпосылки развития личности будущего учителя как субъекта культуры здоровья	40
1.3. Мировоззренческие детерминанты культуры здоровья	67
Выводы по главе 1.	85
Глава 2. Самоопределение студентов в системе жизненных смыслов и ценностей культуры здоровья	88
2.1. Закономерности развития личности как субъекта культуры здоровья	88
2.2. Формирование мировоззренческой основы культуры здоровья будущего учителя в логике системного процесса	95
2.3. Теоретические положения и ведущий принцип смысловой детерминации культуры здоровья студентов	103
2.4. Концепция развития личности будущего учителя на основе мировоззренческих детерминант культуры здоровья	116
2.5. Процессуальная модель самоопределения студентами мировоззренческого образа культуры здоровья	127
Выводы по главе 2	134
Глава 3. Здравотворческий смысл педагогического образования	137
3.1. Культура здоровья в предметном содержании педагогического образования	137
3.2. Субъект культуры здоровья как цель и ценность здравотворческого педагогического образования	165

3.3. Система формирования у студентов основ здорового образа жизни в гуманитарном вузе	191
3.4. Механизмы и диагностика процесса становления субъектности студента при овладении инвариантом содержания культуры здоровья	202
Выводы по главе 3	234
Глава 4. Педагогические условия формирования мировоззренческой основы культуры здоровья будущего учителя	237
4.1. Логика и методика опытно-экспериментальной работы	237
4.2. Поиск студентами смысловых ориентиров культуры здоровья в личностно-развивающей технологии обучения	260
4.3. Личностно-творческий подход как стратегия развития субъекта культуры здоровья: результаты опытно-экспериментальной работы	302
Выводы по главе 4	350
Заключение	353
Литература	357
Приложение	374

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Состояние здоровья подрастающего поколения – важнейший фактор безопасности государства и устойчивого развития общества. В этой связи серьезную озабоченность вызывает стремительное снижение основных показателей здоровья детей и учащейся молодежи, в том числе, во время обучения в образовательном учреждении. Понять глубинные причины кризиса здоровья в сфере образования сегодня нельзя без изучения их под мировоззренческим углом зрения, всматриваясь в обновляемые образы культуры здоровья учителя, что обусловлено как масштабом процесса, так и потребностью в адекватной для его познания методологии. К числу важнейших факторов, определивших необходимость философско-культурологического подхода к проблеме образования и здоровья, относятся: изучение феномена «человек и его здоровье» через призму глобальных проблем современности, с позиции единства духовного и телесного в природе человека; формирование здорового образа жизни как системы управления здоровьем; овладение культурой здоровья в составе гуманитарной и педагогической культуры учителя; универсальность образования как культурного явления; культура в предметном поле образования; утрата устоявшихся традиций здорового образа жизни, деформации в ценностно-смысловой сфере развития личности; переход к личностно ориентированному образованию с выраженной в нем здравотворческой функцией; развитие субъектной формы личности при овладении культурой здоровья.

С признанием инновационной стратегии развития системы образования идея здравотворчества обретает особое звучание, становится реальной силой в процессе профессиональной подготовки студентов к оздоровительной работе в школе как к осознанной стороне педагогической деятельности. Ценности, порождаемые процессами культуротворчества в педагогическом образовании, выражают итог интеграции всех составляющих духовного развития

личности педагога на основе смыслопоисковой активности. Понимание как постижение смыслов – системообразующий процесс при овладении содержанием культуры здоровья и необходимое условие для перевода его в практическую плоскость оздоровления деятельности и поведения будущего учителя.

Углубление и расширение сферы поиска фундаментальных смыслов культуры здоровья в педагогическом образовании сопровождается усилением гуманитарной составляющей личностно-профессионального развития студентов.

Философские основы антропоцентризма в связи с экологией человека заложены в трудах мыслителей (Н.А.Бердяев, В.И.Вернадский, В.В.Соловьев, Н.Ф.Федоров, П.А.Флоренский, К.Э.Циолковский, А.Л.Чижевский и др.) и выражают центральную идею о духовной взаимосвязи его с миром природы. Образ жизни человека как система самоуправления безопасностью и здоровьем – предмет исследования в фундаментальных работах Н.М.Амосова, И.И.Брехмана, Э.Н.Вайнера, В.П.Казначеева, Ю.П.Лисицына, В.П.Петленко, А.И.Субетто и др. Оздоровление как феномен образования и культуры – в центре научного внимания Г.Л.Апанасенко, О.С.Васильевой, Г.К.Зайцева, В.В.Колбанова, Д.В.Колесова, Р.В.Рожнова, В.П.Петленко, Л.Г.Татарниковой, З.И.Тюмасевой, Ф.Р.Филатова, Н.Е.Щурковой и др.

На уровне философской и психолого-педагогической рефлексии проблемные аспекты интеграции образования и культуры в современном мире отражены в трудах А.И.Арнольдова, И.В.Бестужева-Лады, В.С.Библера, Е.В.Бондаревской, Л.П.Буевой, А.С.Запесоцкого, Г.И.Гайсиной, А.С.Гаязова, Б.С.Гершунского, С.И.Гессена, Э.М.Гусинского, М.С.Кагана, Л.Н.Когана, Г.Б.Корнетова, В.В.Краевского, В.Г.Рындак, Н.Д.Никандрова, Б.Т.Лихачева, Л.А.Микешиной, Ю.В.Сенько, В.В.Серикова, В.А.Сластенина, Ю.И.Турчаниновой, В.Д.Шадрикова и др.

Современные исследователи в области образования активно включились в поиск моделей оздоровления педагогического процесса в культурном пространстве образовательных программ здорового образа жизни с изучением отдельных явлений и закономерностей средствами медико-гигиенического обучения (С.Г.Ахмерова, А.В.Ляхович, М.Г.Романцов, З.А.Хуснутдинова и др.), физической культуры (Н.А.Бирюков, Ю.М.Николаев, В.А.Петьков, П.К.Петров и др.), безопасности жизнедеятельности (С.В.Белов, В.А.Девисилов, Л.А.Михайлов, Ю.В.Репин и др.), экологии (А.Ф.Аменд, И.Г.Бердников, М.А.Петухов, З.И.Тюмасева и др.), народной педагогики (Г.Н.Волков, Э.Цаллагова и др.), конкретных дисциплин гуманитарного и естественнонаучного циклов (О.П.Коломеец, Г.А.Сулкарнаева, Л.Г.Смышляева и др.). Широкий спектр предлагаемых решений свидетельствует об этапе «предметоцентризма» в подходе к проблеме, о прикладном характере исследований, доминировании нормативных процедур над дескриптивно-содержательными, что создает основу для обобщений фундаментального характера: концепции индивидуального здоровья (И.И.Брехман, В.П.Петленко, А.Г.Щедрина); теоретической модели «здоровье здорового человека» (А.Разумов, В.Пономаренко, В.Пискунов); концепции непрерывного валеологического образования (Э.Н.Вайнер, В.В.Колбанов, М.Г.Романцов, Л.Г.Татарникова, З.И.Тюмасева и др.); здоровотворчества в системе образования (В.В.Колбанов, Л.Г.Татарникова, З.И.Тюмасева и др.); теории образовательной среды (Т.В.Волокитина, Н.К.Смирнов, Л.Д.Старикова, Е.В.Хижнякова, З.И.Тюмасева и др.).

Становится очевидным, что усиление здоровотворческой функции является для педагогического образования необходимым условием его дальнейшего развития как сферы гуманитарной практики, с помощью которой формируется общественное сознание и личностное позитивно-активное отношение к здоровому образу жизни.

Стратегия оздоровления образования, усиления его культурного статуса при воспитании физически крепкой и духовно защищенной личности обуславливает потребность появления в школе учителя особого типа: высокообразованного профессионала-специалиста, осознающего равноценность развивающего значения для подрастающей личности культуры, образования и здоровья; не только знающего, но и понимающего проблемы современной молодежи, связанные с ее образом жизни; способного поддержать ребенка в определении им жизненных целей, идеалов и практик жизнедеятельности как носитель культуры здоровья и субъект инновационных решений при конструировании культурно-образовательного пространства для развития и саморазвития учеников.

Однако до сих пор высшая педагогическая школа ориентирована на адаптационную модель здоровья и реализует ее с помощью репродуктивной практики обучения студентов; ограничены условия для освоения духовно-ценностного, интеллектуального богатства культуры здоровья; слабо просматриваются связи с профессиональной успешностью учителя и его специализацией.

Актуальность разработки и обоснования теоретико-методологических предпосылок развития личности будущего учителя через формирование мировоззренческой основы культуры здоровья обостряется и рядом существующих противоречий между масштабным кризисом здоровья в образовании и попытками его решить в рамках одностороннего подхода; требованиями к повышению качества педагогического образования в его здоровьесобудующей части и недостаточной профессиональной готовностью будущих учителей к оздоровительной работе в школе; выраженной тенденцией к системной методологии при исследовании феномена «человек и его здоровье» и узкоспециализированным подходом преимущественно в рамках естествознания; провозглашаемой идеей личностно ориентированного образования и тяготением к «знаниевой» компоненте культуры здоровья; инновационной стратегией в

системе образования и воспроизводством в образовательной практике адаптивной модели здоровья человека; объективной потребностью профессионального воспитания будущего учителя субъектом культуры здоровья и слабой разработанностью теоретических и технологических схем для данного процесса в высшей школе; потребностью в педагогических кадрах, способных реализовать здравотворческий потенциал образования и несформированностью в общественном педагогическом сознании образа педагога с необходимыми для этого личностно-профессиональными качествами; необходимостью усиления воспитательных функций педагогического образования при формировании культуры здоровья студентов и отсутствием в высшей школе соответствующих воспитательных систем.

Перечисленные проблемные ситуации не исчерпывают перечень всех противоречий, которые затрудняют осуществление социально-значимых перемен в системе педагогического образования. Однако они нацеливают на поиск инновационных решений в социокультурной сфере профессионального развития студентов с укреплением у них мировоззренческой основы культуры здоровья.

Изложенное выше обосновывает актуальность и значимость для практики оздоровления образовательного процесса исследования мировоззренческих детерминант формирования культуры здоровья будущего учителя, что включает: методологию с ведущими положениями и принципами организации педагогического образования для развития личности студента субъектом культуры здоровья; теорию, в основании которой находятся устойчивые и повторяющиеся связи структурных компонентов педагогического процесса, направленного на формирование будущим учителем индивидуального мировоззренческого образа культуры здоровья и развертывание согласно ему здоровьеразвивающего образовательного процесса; технологию, которая задействует механизмы культурного развития студентов при самоопределении инварианта мировоззренческих структур здорового образа жизни.

Научно-практические потребности, выявленные противоречия и подходы к их решению определили выбор темы нашего исследования, **проблема** которого формулируется следующим образом: каковы ведущие методологические, теоретические и технологические положения, тенденции, принципы, механизмы и педагогические условия развития личности студента на основе мировоззренческих детерминантов культуры здоровья?

Объект – образовательный процесс в педагогическом вузе, направленный на формирование культуры здоровья будущего учителя.

Предмет – мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья студентов гуманитарного вуза.

Цель исследования: определить, теоретически обосновать концептуальные основы и педагогические условия, способствующие целостности процесса формирования культуры здоровья будущего учителя на основе мировоззренческих детерминантов, и эмпирически доказать эффективность их реализации.

Гипотеза исследования. Образовательный процесс в педагогическом высшем учебном заведении служит основой развития и саморазвития личности студента с формирующейся у него мировоззренческой основой культуры здоровья и реализуется более эффективно по сравнению с существующей практикой, если:

- мировоззренческие детерминанты культуры здоровья интегрированы в комплекс, системообразующим элементом которого являются ценностно-смысловые ориентиры здорового образа жизни;
- овладение содержанием категорий культуры здоровья студентами осуществляется в логике системного восхождения к Знанию о здоровье как к системе;
- строится на основе теоретических положений, раскрывающих как особенности функционального значения феномена культуры здоровья (средство для адаптации и развития личности), так и специфику схем становления

его элементов (синергия внутренней и внешней детерминации культурного развития студента);

- осуществляется исходя из принципа активного поиска студентом здравотворческого смысла педагогического образования и собственной повседневной практики жизнедеятельности;

- построена научно обоснованная концептуальная модель формирования культуры здоровья будущего учителя, репрезентирующая содержание и логику данного процесса;

- используются педагогические технологии, направленные на актуализацию субъектной позиции студентов при самоопределении мировоззренческих детерминантов формирования культуры здоровья.

Задачи исследования:

- 1) выявить сущность содержания понятия «мировоззренческий детерминант», установить и аргументировать его значение при формировании культуры здоровья будущего учителя, обосновать процесс становления культуры здоровья студента в логике системного подхода;

- 2) определить теоретико-методологическую основу формирования культуры здоровья будущего учителя, и определить основополагающий принцип для целенаправленного формирования культуры здоровья студента;

- 3) разработать концептуальную модель формирования мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя в единстве целевого, содержательного и технологического компонентов образовательного процесса и на этой базе определить содержание, механизмы и уровни становления личности будущего учителя как субъекта культуры здоровья;

- 4) предложить технологическую стратегию развития и саморазвития студента на основе формирования системы мировоззренческого отношения к миру культуры здоровья;

- 5) провести опытно-экспериментальную работу, подтверждающую обоснованность авторских концептуальных положений и эффективность

программы формирования у будущего учителя мировоззренческого образа мира культуры здоровья и практики оздоровления с предложением их для массового внедрения.

Методология исследования. Методологической основой исследования является идея антропоцентризма в философии образования, как развивающая гуманистический проект становления нового поколения учителей с культуроемким представлением о воспитании здорового подрастающего поколения по таким линиям анализа проблемного процесса как аксиологический, личностно-деятельностный, субъектный, диалоговый, герменевтический, синергетический. Исследование опирается также на системный и целостный подходы, позволяющие рассматривать образовательный процесс целостным объектом научного изучения, вскрывать взаимосвязи его компонентов.

Методологическая база исследования основывается на ведущих положениях науки: системная организация окружающего мира; понимание человека в контексте его биосоциокультурной природы; здоровый образ жизни как система управления здоровьем; взаимодействие смысловой и причинной детерминации активности человека; представление о деятельностной и творческой сущности субъекта, об универсальном механизме его развития в диалоге культур; определение сущности и закономерных предпосылок эффективности научного познания; диалектика как научная теория и метод познания и др. Логика исследования потребовала обращения к трудам по методологии науки (И.В.Блауберг, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, Л.А.Микешина, В.С.Степин, Д.И.Фельдштейн и др.).

Теоретическая база исследования. Теоретическую базу исследования составляют: общая теория культуры (А.И.Арнольдов, М.М.Бахтин, В.С.Библер, П.С.Гуревич, М.С.Каган, Л.Н.Коган, М.Шелер и др.), концепция фундаментального образования (М.Н.Берулава, Ю.В.Громыко, С.В.Кинелев, А.И.Субетто и др.), гуманитаризации образования (Ш.А.Амонашвили,

М.В.Богуславский, Б.С.Гершунский, А.С.Запесоцкий, П.П.Козлова, Г.В.Мухаметзянова, Н.Д.Никандров, Ю.В.Сенько, Р.М.Рогова, В.Д.Шадриков, А.Н.Утехина и др.), лично ориентированного образования (Е.В.Бондаревская, Э.Ф.Зеер, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.), теория оптимизации образовательного процесса (Ю.К.Бабанский, А.А.Баранов, М.А.Данилов, В.В.Краевский, Ю.А.Конаржевский, Н.И.Леонов, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин и др.), закономерности профессионально-личностного развития учителя в системе непрерывного педагогического образования (Р.М.Асадуллин, В.А.Болотов, Г.И.Гайсина, А.С.Гаязов, Л.И.Гурье, Л.М.Митина, В.Г.Рындак, В.А.Сластенин, В.И.Слободчиков, Г.С.Трофимова и др.), идеи лично ориентированных технологий обучения в системе высшего педагогического образования (В.П.Беспалько, М.В.Кларин, Г.Ю.Ксензова, Д.Г.Левитес, В.Я.Ляудис, В.Э.Штейнберг и др.), теория содержания общего и профессионального образования (В.В.Краевский, В.С.Леднев, И.Я.Лернер, А.А.Мирошниченко, Л.М.Перминова, П.К.Петров, М.Н.Скаткин и др.), теория педагогического творчества (В.И.Загвязинский, З.И.Калмыкова, В.А.Кан-Калик, А.М.Матюшкин, Н.Д.Никандров, В.А.Сластенин, В.Шукшунов, Е.Л.Яковлева и др.), развивающего обучения (образования) (Ю.Л.Азаров, В.В.Давыдов, С.Ю.Темина, Н.Н.Тулькибаева, Д.Б.Эльконин и др.), поэтапного формирования умственной деятельности (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и др.), мотивации, произвольной и непроизвольной регуляции поведения (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, М.Р.Гинзбург, Г.Е.Залесский, В.А.Иванников, В.Я.Ляудис, А.Маслоу, Ю.М.Орлов, А.К.Осницкий, Г.Н.Сытин, Д.Н.Узнадзе и др.).

Конкретно-методологические принципы исследования составили идеи об организации высшего педагогического образования в связи с медико-биологической и эколого-валеологической подготовкой студентов, научные положения валеологической концепции, педагогической валеологии, непрерывного валеологического образования, культуротворчества в образовании и

развитии здорового поколения, концепции индивидуального здоровья, теории образовательной среды.

Теоретико-методологические основания позволили осуществить аналитико-обобщающую деятельность и разработать концепцию формирования на базе мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя.

Ведущая идея концепции заключается в побуждении студентов к активному поиску здравотворческого смысла педагогического образования и организации собственного образа жизни при направленности образовательного процесса гуманитарного вуза в единстве его целевого, содержательного и технологического компонентов на конечный результат – становление субъекта культуры здоровья. Данная идея реализуется на уровне следующих основных концептуальных положений.

1. Мировоззренческие детерминанты культуры здоровья интегрированы в комплекс, включающий ценности, личностные смыслы, значения, способы оздоровления и опыта отношений будущего учителя с миром культуры, связующим звеном которого являются обнаруженные в процессе поисковой активности ценностно-смысловые ориентиры здорового образа жизни.

2. Смыслопоисковая активность студентов разворачивается в противоречивом единстве факторов внутренней и внешней детерминации культурного развития.

3. Личностно-профессиональная смысловая ориентация в содержании инварианта культуры здоровья – процесс интерсубъективного характера, осуществляется в активном диалоге студента с «текстом» культуры, самим собой, при взаимодействии с другими субъектами образования и самостоятельно в познавательной и практической деятельности оздоровления.

4. По ходу углубления и расширения сферы профессиональной и личностной социализации значение процессов смысловой детерминации

культурного развития возрастает, что характеризует этап становления студента как субъекта творческой самореализации.

5. Допустимый предел ассиметрии динамического равновесия причинной и смысловой детерминации культуры здоровья определяется субъектами образования с позиции нравственных (само)оценок поведения, деятельности, общения, что повышает значение воспитательной функции педагогического образования.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы применялся комплекс взаимопроверяющих и дополняющих методов исследования: теоретические (аналитико-синтезирующий, сравнительно-сопоставительный, исторический, метод моделирования, проектирования); диагностические (изучение документации и полученных по ходу исследования результатов, опрос, анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа, оценка экспертов, самооценка); эмпирические (прямое, косвенное, включенное наблюдение); праксиметрические (анализ продуктов деятельности студентов); педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Опытно-экспериментальной базой исследования были Башкирский государственный педагогический университет (БГПУ), Восточный институт экономики, гуманитарных наук, управления и права (ВЭГУ), Современный гуманитарный институт (филиал СГИ в г. Уфе), а также педагогический лицей при БГПУ. Исследованием было охвачено более 1500 студентов 1-5 курсов разных факультетов перечисленных вузов, более 400 преподавателей и учителей.

Изучение проблемного процесса в системе педагогического образования осуществлялось также в рамках разрабатываемого в Республике Башкортостан проекта: «Приоритеты укрепления здоровья населения республики Башкортостан: первичная профилактика основных неинфекционных заболеваний и воспитание здорового образа жизни» (1997 – 1999 г.г.); «Формирова-

ние здорового образа жизни в системе образования, просвещения и медицинской профилактики» (2000 – 2003 г.г.).

Личное участие соискателя состоит в теоретической разработке концептуальной идеи и положений исследования, непосредственном руководстве и осуществлении длительной опытно-экспериментальной работы в качестве преподавателя педагогических дисциплин и дисциплин медико-биологической подготовки студентов БГПУ, ВЭГУ, СГИ; ответственного исполнителя Республиканских программ, руководителя курсовых и дипломных работ студентов.

Исследование осуществлялось в несколько этапов.

На **первом этапе** (1992 – 1994 гг.) изучался реальный педагогический процесс формирования культуры здоровья будущих учителей, выявлялись противоречия и методологические основы для научно-практических изысканий, степень разработки проблемного процесса в философии, в теории педагогики, психологии, культурологи, медицины, биологии, сформулированы общая гипотеза и задачи исследования.

На **втором этапе** (1995 – 2002 гг.) была построена концепция развития личности будущего учителя на основе инварианта содержания культуры здоровья. Разработан проект реконструкции содержания педагогического образования в связи с его здоровьеразвивающей функцией. Построена модель образа выпускника-педагога как субъекта культуры здоровья. Выполнен констатирующий эксперимент и обобщены его результаты. Определены принципы и педагогические условия для реализации философско-культурологического подхода и в его составе – системного, субъектно-творческого, аксиологического, деятельностного – в процессе формирования культуры здоровья будущих учителей. Проводился формирующий эксперимент. Опубликованы учебно-методические и научные пособия, монография.

На **третьем этапе** (2003 – 2005 гг.) завершен формирующий эксперимент, произведены систематизация и обобщение научных результатов, их ка-

чественно-количественный анализ, сформулированы выводы. Осуществлено внедрение основных результатов исследования в педагогическую практику различных образовательных учреждений, выявлены тенденции и перспективные направления для дальнейшей работы в данной области. Опубликовано монография и методические пособия. Результаты исследования оформлены в виде докторской диссертации. Произведен выход на прогностику исследуемого процесса.

Положения, выносимые на защиту:

1. Мировоззренческие детерминанты культуры здоровья (образы, ценности, идеалы, цели, личностные смыслы, общие знания, способы деятельности, общения и поведения), интегрированы друг с другом в целостное, многоуровневое и многокомпонентное духовное образование посредством актуализации и активизации деятельности субъекта в поиске ее смысложизненных ориентиров в профессиональной подготовке, лежащих в основе предложенной концепции.

2. Выявленные закономерности культурного развития современного человека определяют теоретические положения целенаправленного формирования культуры здоровья будущего учителя: овладение инвариантом содержания культуры здоровья в единстве процессов интериоризации-экстериоризации; духовное и личностное развитие студента как субъекта культуры здоровья с системой ценностно-нормативного, когнитивного, поведенческого, творчески-деятельностного отношения к миру культуры здоровья, а также соответствующие личностно-профессиональные качества; мировоззренческая обусловленность культуры здоровья студента, формирующаяся в диалогических отношениях с другими субъектами образования при активном участии в познавательной и предметной деятельности оздоровления в специально организованной для этого образовательной среде; развитие субъектности студента в ходе формирования мировоззренческой основы культу-

ры здоровья через идентификацию с референтно значимым образом-моделью выпускника-педагога как субъекта культуры здоровья.

3. Концептуальная модель организует входящие в теорию абстрактные объекты и включает относительно самостоятельные подсистемы, связанные по принципу уровневой иерархии: *цель* (формирование мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя), *задачи* (становление субъекта с системой ценностно-нормативного, когнитивного, поведенческого, творчески-деятельностного отношения к миру культуры здоровья, а также личностно-профессиональные качества), *средства* (содержание здоровьесберегающего педагогического образования, смыслопоисковый диалог в системе технологий личностно развивающего обучения, репродуктивно-творческие технологии); *формы* (учебная деятельность: самостоятельная, совместная; внеучебная работа: СНИР; волонтерская, общественно-полезная деятельность; учебно-педагогическая практика); *методы познания* (объяснение, понимание, убеждение; сократический диалог, герменевтический метод, метод диалога, дискуссии и др.); *условия* (организованная образовательная среда); *критерии и показатели* сформированности культуры здоровья будущего учителя; *результат* процесса (переход студента на следующие уровни формирования культуры здоровья, закрепление им характеристик этапа овладения содержанием культуры здоровья, усиление параметров субъектности, формирование личностно-профессиональных качеств).

4. Формирование культуры здоровья будущего учителя есть процесс поэтапного овладения им всеобщим опытом и знанием о безопасности жизни и здоровье, включающий *освоение, усвоение, присвоение* содержания инварианта культуры здоровья, а также проявление присущей ему индивидуальности как обнаруживающего, проектирующего и осуществляющего личностные смыслы культурного развития на этапе *творческой самореализации*.

5. В своем качественном развитии при интериоризации-экстериоризации идеализаций в содержании культуры здоровья будущий

учитель проходит следующие уровни становления субъектности: *адаптивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческий*. Обобщенным критерием его культурного развития служит *степень активности* при формировании системы мировоззренческого отношения к миру культуры здоровья и презентация ее в виде совокупности личностно-профессиональных качеств.

6. Формированию мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя способствует использование следующих технологий: смыслопоискового диалога, индивидуально-творческого развития, задачная технология, а также репродуктивно-иллюстративная с приемами активизации смыслопоисковой деятельности студентов.

7. Особым образом сконструированная система гуманитарного вуза, в которой факторы образовательной среды структурированы в направлении оздоровления образовательного процесса, сферы досуга и развития физической культуры студентов, их жилищно-бытовых условий жизни в общежитии, диспансеризации и профилактической работы в медицинских учреждениях (поликлинике, санатории-профилактории и др.), способствует эффективному становлению культуры здоровья студентов.

Научная новизна исследования

1. В понятийно-терминологический аппарат педагогики введены, развиты и уточнены определения, описывающие педагогическое образование с позиции культуры здоровья: «мировоззренческие детерминанты», «здоровый образ жизни», «культура здоровья», «субъект культуры здоровья»;

2. Раскрыт здравотворческий феномен педагогического образования как социокультурного института, служащего каналом трансляции исторического опыта воспитания подрастающего поколения, а также основой антропогенной практики культуры, обеспечивающей становление учителя субъектом профессионально-педагогической деятельности, поведения и общения на базе мировоззренческих универсалий культуры здоровья.

3. Научно обосновано формирование культуры здоровья будущего учителя в логике системного процесса с описанием его объекта (комплекс мировоззренческих детерминантов культуры здоровья); цели, задач и назначения процесса, которые в самом общем виде выражены идеей субъектного развития личности студента как человека культуры здоровья; обнаружением особенных черт, выраженных многоуровневостью процесса, причинно-следственными отношениями между его составляющими, структурирование их посредством смыслопоисковой активности субъектов образовательного процесса, относительная опосредованность влияния на культурное развитие студентов педагогов-воспитателей.

4. Сформулированы теоретические положения, лежащие в основе процесса формирования студентом субъектного опыта здорового образа жизни: единство процессов интериоризации-экстериоризации, духовного и личностного развития как субъекта культуры здоровья; диалогические отношения с другими субъектами образования при активной познавательной и предметной деятельности оздоровления в специально организованной для этого образовательной среде вуза, самоидентификация с референтно значимым образом-моделью выпускника-педагога как субъекта культуры здоровья.

5. Разработан и обоснован ведущий принцип формирования культуры здоровья будущего учителя, который выражает *идею активного поиска* студентом здравотвоческого смысла педагогического образования и собственной повседневной практики жизнедеятельности при направленности образовательного процесса гуманитарного вуза в единстве его *целевого, содержательного и технологического* компонентов на конечный результат – *становление субъекта культуры здоровья*.

6. Построена научно обоснованная концептуальная модель развития личности студента на основе мировоззренческих детерминантов культуры здоровья, репрезентирующая содержание и логику данного процесса со

следующими его компонентами: цель, средства, условия, конечный результат – повышение уровня развития культуры здоровья студента. Новым аспектом научного анализа является не сам факт построения теоретической модели, состав которой могут определять известные в практике и теории педагогики и образования средства развития личности, а попытка конкретного рассмотрения отношений между ними.

7. Определена технологическая стратегия личностно-субъектной направленности образовательного процесса при формировании культуры здоровья будущего учителя, суть которой заключается в единстве целевого, содержательно-процессуального, технологического и результативного аспектов здравотворческого образования, многофакторности процесса, уровневой характеристике и этапах развертывания субъектности студентов.

8. Построена организационная модель воспитательной системы гуманитарного вуза, включающая шесть основных направлений воспитательной работы (блок организационных вопросов, образовательная деятельность студентов, сфера досуга студенческой молодежи, формирование физической культуры будущего учителя, оздоровление сферы жилищно-бытовых условий жизни студентов и сотрудников университета в общежитии, диспансеризация и осуществление оздоровительной профилактической работы в медицинских учреждениях), в которой факторы образовательной среды структурированы с целью формирования студентами здорового образа жизни.

Теоретическая значимость исследования:

– получила дальнейшее углубление теория личностно-ориентированного образования, важным условием реализации которой является становление личности студента как субъекта культуры здоровья;

– предложена концепция формирования мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя на основе идеи активного поиска им здравотворческого смысла педагогического образования и стратегии

собственного образа жизни при направленности образовательного процесса на конечный результат – становление субъекта культуры здоровья;

– обогащена теория детерминации-самодетерминации развития личности при формировании индивидуального мировоззренческого образа культуры здоровья студента с вытекающими из концепции следствиями: синхронизации изменений в смысловых образованиях культурного развития каждого из вступающих в отношения диалогового общения субъектов; допустимый предел ассиметрии в формах детерминации культуры здоровья определяется субъектами образования с позиции нравственных (само)оценок, что повышает значение воспитательной функции педагогического процесса;

– получила обоснование идея развития субъекта культуры здоровья как ценности и цели здравотворческого педагогического образования; определены этапы, механизмы, критерии, показатели и уровни формирования культуры здоровья будущего учителя на базе инварианта ее содержания; выявлена совокупность педагогических условий, обуславливающих эффективность данного процесса;

– создана концептуальная модель взаимодействия субъектов образования, направленного на развитие личности студента посредством интериоризации-экстериоризации содержания категорий культуры здоровья; осуществлено моделирование данного процесса, построение модели образа выпускника-педагога как субъекта культуры здоровья, системы вуза с ведущими направлениями деятельности по формированию у студентов здорового образа жизни;

– выявлены принципы отбора и реализации содержания здравотворческого педагогического образования с позиции философско-культурологического подхода на материале дисциплин медико-биологического и гуманитарного циклов.

Практическая значимость исследования заключается в использовании его результатов при конструировании культурного и образовательного

пространства педагогического вуза для формирования студентами культуры здоровья и укрепления практики здорового образа жизни. Предложен проект содержания педагогического образования с усилением его здравотворческой функции, обоснован комплекс профессионально-педагогических умений для организации учебного процесса соответствующего назначения. Разработаны критерии и показатели развития личности студента с мировоззренческой основой культуры здоровья, которые конкретизируют психолого-педагогическую диагностику развития студентов в данном направлении.

Материалы исследования, а также учебно-методическое обеспечение изучаемого процесса внедрены в образовательный процесс пяти вузов (БГПУ, ВЭГУ, Башкирский институт развития образования, Башкирский государственный медицинский университет, Уфимский государственный институт сервиса) и включают монографии, учебные и учебно-методические пособия, которые находят применение в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров; использованы в Государственной научно-технической программе РБ «Государственные приоритеты здоровья населения РБ: Здоровый образ жизни, профилактика заболеваний и медицинские технологии».

Материалы исследования послужили основой для разработки авторского курса «Основы безопасности жизнедеятельности», спецкурса «Основы здорового образа жизни и профилактика болезней», а также комплексной целевой программы «Образование и здоровье», которые могут быть полезны при формировании культуры здоровья студентов негуманитарных вузов.

Достоверность и надежность научных положений, сформулированных в диссертации, обеспечиваются методологической обоснованностью исходных теоретических позиций и методики исследования; междисциплинарной научно-теоретической базой исследования; полнотой рассматриваемого объекта изучения, представленного в единстве его структурных, содержательных, функциональных и процессуальных характеристик; применением

широкого арсенала методов исследования при сочетании количественного и качественного анализа, адекватных целям, задачам и рабочей гипотезе; лонгитюдным характером работы, воспроизводимостью ее результатов в различных образовательных учреждениях; внедрением результатов исследования в практику работы высшей педагогической школы. Достоверность количественных результатов экспериментального исследования подтверждена методами математической статистики.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты диссертационного исследования, полученные в ходе его выполнения, обсуждались на многочисленных научно-практических конференциях разного уровня организации по итогам и перспективам оздоровления образовательного процесса и формированию у подрастающего поколения основ здорового образа жизни, среди них: межвузовские (Липецк – 1996 г.; Челябинск – 1997 г.; С-П-Пикалево – 2000 г.; Уфа – 2001 г.); Республиканские (Уфа, 2000, 2002, 2003 г.г.), Межрегиональные (Уфа – 1999, 2000, 2002, 2003 г.г.; Набережные Челны, 2003 г.; Альметьевск, 2003 г.; Челябинск, 2003 г., 2005 г.), Всероссийские (Калуга – 1998 г.; Уфа – 2001 г.; Москва, 2000 г., 2002 г.), в том числе с международным участием (Санкт-Петербург – 1997 г.; Рязань – 2002 г.), Международные (Пенза – 2001 г., 2002 г.; Казань – 2001 г., Архангельск–2001 г., Пермь-Дубай – 2002 г.) и др.

Основные результаты научно-исследовательской деятельности докладывались на итоговых конференциях БГПУ, ВЭГУ (ежегодно), на республиканских научно-практических конференциях, организованных в Уфе в 2000-2003 г.г., конференциях регионального уровня в Челябинске и Альметьевске, а также на Всероссийской конференции «Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи: проблемы, традиции, опыт» (Москва, 2001 г.).

Диссертация выполнена в соответствии с Республиканскими целевыми исследовательскими программами оздоровления населения республики Башкортостан.

Внедрение результатов исследования осуществлялось по ходу исследовательской работы в процессе преподавания дисциплин педагогической валеологии, основ здорового образа жизни и профилактики болезней, безопасности жизнедеятельности, экологии, концепций современного естествознания. Результаты внедрения неоднократно обсуждались на заседаниях кафедр педагогики, охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности БГПУ и медико-биологических дисциплин ВЭГУ.

Структура диссертации. Диссертация изложена на 383 страницах, состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка литературы и приложения, иллюстрирована 17 рисунками и 14 таблицами. Библиографический список содержит 307 наименований.

Глава 1. Формирование культуры здоровья будущего учителя как проблема мировоззренческого характера

1.1. Философские основы безопасности жизни и здоровья человека

Исследование научных, в том числе педагогических, проблем развития человека в пространстве ценностей культуры, образования и здоровья имеет своими истоками практику жизни, в которой заметно утрачен сегодня традиционный порядок его безопасности и здоровья. Усиливающийся в обществе «экзистенциальный вакуум» (В.Франкл) подталкивает к философской рефлексии универсалий культуры как своеобразных идеальных объектов, «с которыми уже можно проводить особые мысленные эксперименты» и выходить на этап «внутреннего теоретического движения в поле философских проблем» [231, С. 282] современного антропоцентризма. А от них – к практике безопасной жизни и здоровья.

В философских изданиях в самом общем смысле дается разъяснение понятия «жизнь» как то, чем мир организмов (т.е. растения, животные, человек) отличается от всей остальной действительности. Если продолжить логику рассуждений в поиске особенного в содержании и объеме человеческой жизни, то специфичность ее может быть выражена сферой духовного развития человека как субъекта общезначимого сознания, духа и разума, создающего мир материальных и духовных ценностей – мир культуры [245, С. 63]. Следует подчеркнуть при этом, что речь идет о жизни человека не вообще, а человека современного, удельный вес, значение и преобразующее влияние которого на эволюцию живой материи в реалиях сегодняшнего дня возросли чрезмерно.

Истоки новой идеологии антропоцентризма прослеживаются в философии всеединства (Н.А.Бердяев, В.В.Соловьев), символизма (П.А.Флоренский), общего дела (Н.Ф.Федоров), космоса (К.Э.Циолковский), взаимодействия биосферы и ноосферы (В.И.Вернадский, В.П.Казначеев, А.И.Субетто), антропо-

космизма (Н.Г.Холодный, А.Л.Чижевский), устойчивого развития (Г.Х.Брундтланд, Н.Н.Моисеев и др.), синергизма (А.Богданов, И.Пригожин и др.).

Так, в теории биосферы В.И.Вернадский рассматривает жизнь как «планетное явление космического характера» и высказывает идею о всеохватывающем единстве космопланетарных, социально-исторических и естественно-природных процессов, при взаимодействии которых возникает целостный феномен человека. Ученый обосновывает тезис о возрастании удельного веса, значимости и продуктивного влияния на эволюцию живой материи человеческого сознания, культуры и духа – «сознание человечества становится той силой, тем фактором, который мы должны принять во внимание, когда ... изучаем всякий природный процесс» [58, С. 294].

Идеи системного и эволюционного подходов к неживой, живой и социальной материи выражены в принципе универсального эволюционизма. Сущность данного теоретического концепта заключена в универсальности постоянного отбора, что исключает радикальную перестройку структурной организации материи из-за невозможности приобрести принципиально новые свойства и бифуркации в процессе эволюционного развития [178, С. 25].

Концепция автопоэзиса (У.Матурана, Ф.Варема, Э.Янчу) простирает методологический арсенал синергетического подхода на теорию биологической эволюции Ч.Дарвина, обнаруживая закономерность многопорядкового синергетического симбиоза «эволюционирующих автопоэтических единств» как способности системы к самовоспроизведению и сохранению автономности относительно окружающей ее среды (функция «автопоэзиса» по Э.Янчу) [296, С.19]. Применительно к человеческому индивиду данная способность «утверждается» в процессе столкновения противоречивого в природе самого субъекта жизненной активности. Будучи биологическим «субстратом», индивид подчиняется естественным процессам физического и психического развития. С другой стороны, он управляет собственной жизнью и здоровьем в определенных пределах автономности как участник и творец процессов социокультурного характера. Диалектика такого

рода взаимодействия человека и мира прослеживается в концепции благоговения перед жизнью А.Швейцера [267, С. 339]. Теория самоорганизующихся систем, в основе которой лежат закономерности устойчивого развития объектов самой разной пространственно-временной структуры, обогатила «категориальную модель мира» (В.С.Степин) такими универсалиями культуры как система, процесс, вероятность, флуктуации, информация, обратная связь, кооперативное взаимодействие, точка бифуркации, самоорганизация и др.

Идеи целостного подхода к жизни как жизненного пути человека с индивидуальным автобиографическим сценарием развития (немецкий психолог Ш.Бюллер) получили свое дальнейшее оформление в виде концепции личности как субъекта жизненного пути в трудах С.Л.Рубинштейна. Ее положения дополняют классическое понимание феномена в рамках имманентной активности человека при определении способности к самодетерминации. Механизм трансформации личности в качественно новое субъектное состояние происходит в процессе постоянного стремления человека к самосовершенствованию путем преодоления возникающих на этом пути препятствий и сложностей [2, С. 201].

Объединяющим началом перечисленных концепций служит признание в процессах глобальной эволюции гуманистического смысла.

Материализация принципов экологической этики (Л.Атфилд, Б.Коллкотт, О.Леопольд и др.), а также идеалов ненасильственных стратегий человеческой деятельности (Н.Н.Моисеев, В.С.Степин и др.) знаменует собой, с одной стороны, формируемость коэволюционного мышления («коллективного интеллекта» – у В.П.Казначеева; «общественного интеллекта» – у А.И.Субетто), а с другой – стремление человека к исследованию фундаментальных процессов самоосуществления в культуре философствования (А.С.Ахиезер, Л.П.Буева, В.А.Лекторский и др.).

Под философствованием А.С.Ахиезер понимает способность современного человека осмысливать собственные перспективы к выживанию и жизнестойкости вопреки возрастающим опасностям человека-субъекта, активизация

творческой и рефлексивной способности которого в пространстве и времени взаимоисключающих модальностей современной жизни (адаптация-деадаптация, опасность-возможность ее преодоления и др.) предопределяет устойчивое индивидуальное и общественное развитие [18].

Биологическая основа данного посыла раскрывается в теории функциональных систем [11], согласно которой цель как системообразующий фактор стабилизирует систему (в контексте нашего обсуждения – здоровье и жизнь человека), а искажение самой цели и рассогласование с результатами деятельности ведет к снижению потенциала здоровья и качества жизни.

При всей очевидной значимости биологических факторов для устойчивого развития индивида стабилизация и совершенствование его ресурсов здоровья социально обусловлены, осуществляются при адаптации и интеграции личности в окружающую реальность деятельностно-опосредованных отношений с другими субъектами жизненной активности с проявлением присущей ей субъективности [26, С. 44]. «Люди, ставящие перед собой цель – общее благо – и своей деятельностью являющие пример следования этой цели ... обретают стержень мировоззрения и наибольшую стимуляцию в развитии как физического ... (здоровья), так и мыслительного потенциала... Человек... постигает величие возможностей человеческого духа, расширяя пространство творческой деятельности. ...Это и есть основа здорового образа жизни» [197, С. 11].

В настоящее время существуют десятки различных определений понятия «здоровье». Интерпретации фактически выражают содержание трех отработанных историей моделей исследуемого феномена: как внутренней согласованности человеческой жизни (античная модель); приспособления к окружающей среде (адаптационная модель); универсального фактора разностороннего развития человека (антропоцентрическая модель) [55, С. 23].

Снижение ресурсов здоровья признается сегодня результатом рассогласованных системных отношений индивида и окружающей его природной и социальной средой жизни, что еще в эпоху античной культуры являло незыблемое

условие для благополучия человека, подразумевало ответственность его за состояние собственного здоровья и безопасность в целом. В традициях рассматриваемой культуры уподобление микрокосма души строению Вселенной является образцом целостного, холистического мировосприятия как паттерна высшей упорядоченности – гармонии единичного и всеобщего. Античные философы понимали здоровье с аксиологических позиций. Они связывали феномен с конкретными практиками оздоровления на основе принципов умеренности и заботы о собственном благополучии, в которых реализовалась терапевтическая функция культуры философствования. Посредством рассуждений и умозаключений рождалось благоразумие относительно заботы о здоровье.

На стыке социологического подхода и биологических наук возникла модель здоровой личности, главным критерием оценки оптимального функционирования которой становится характер и степень вовлеченности субъекта во внешние биологические и социальные системы жизнеобеспечения с позиции психофизиологической, эволюционистской и социально-ориентированной оценок.

Здоровье, в свете биологических концепций, рассматривается как результат постоянства внутренней среды организма на стыке отношений человека с природным и социальным окружением; с позиции общевидовой эволюции. Социологический подход исследует феномен за рамками биологической детерминации в плоскости социальных факторов жизнедеятельности человека.

Поскольку здоровье определяется, с одной стороны, объективным состоянием человека, а с другой – его субъективным самочувствием, то, по убеждению З.И.Тюмасевой и Б.Ф.Кваши, внутренние факторы организма и внешние по отношению к нему детерминанты должны рассматриваться через призму экологической сущности [330, С. 114–133]. Ученые вводят понятие «динамической системы», в которой задействованы как единое целое (метаорганизм) человек, природная и социальная среда жизни. Подвижное равновесие между ними – динамическое равновесие эндогомеостаза (т.е. внутреннего гомеостаза) и

экзогомеостаза (т.е. внешнего гомеостаза) системы – рассматривается авторами фактором устойчивого развития, т.е. одновременным существованием двух противоположных тенденций. Первая связана с изменением, преобразованием, перестройкой «метаорганизма» (по Н.Н.Моисееву бифуркационный механизм отбора). Вторая – с максимально сущностной его стабилизацией (сохранением), т.е. с адаптацией [245, С. 126–127]. Опираясь на противоречивое в природе человека – единство и столкновение генетической и надбиологической программ развития – исследователи при изучении проблемного процесса сближают биологический и социально ориентированный подходы [там же, С. 136–137]. Ученые рассматривают культуру универсальным средством комплексного приспособления человека к экосоциальной среде жизнедеятельности и, одновременно, в недрах данного процесса (адаптации) зарождающейся и развивающейся его духовной сферы [там же, С. 80].

По мере увеличения и углубления в проблемную область здоровья современного человека и его образа жизни, заметны две тенденции. Первая фиксирует недостаточное внимание к здоровью со стороны определенной части молодежи, некий «соматический негативизм» (Е.А.Александрова, И.М.Быховская), равнодушие к практикам оздоровления. Вторая тенденция проявляется в чрезмерной «соматизации» человека, возведении в культ «голоса тела» при опасном отдалении от норм, ценностей и идеалов культурной социализации. Возвращение «к великой традиции гуманистической этики, рассматривавшей человека в его телесно-духовной целостности» – жизненно определяющее веление времени [258, С.12]. Насущная потребность современного общества и каждого его члена в сохранении генетических основ человеческой телесности и в возрастании духовности в пространстве культуры актуализирует внимание к антропологической модели здоровья.

Она строится в зависимости от понимания глубинных оснований человеческого мира на Земле, его безопасности и устойчивости в традициях экзистенциальной, гуманистической или трансперсональной философии здоровья.

Так, экзистенциалистские идеи выкристаллизовывались в процессе дискуссии о смысле жизни, индивидуальной свободе и ответственности (Н.А.Бердяев, М.Хайдеггер, К.Ясперс и др.). Самореализация, развитие, творчество являются основными идеалами гуманистического взгляда на благополучие человека (А.Маслоу); целостность и интеграция – предмет трансперсонального опыта индивидуального развития (К.Юнг, С.Гроф и др.).

Каждая из рассмотренных моделей лидирует в конкретном времени социокультурного развития человеческого сообщества и отвечает его насущным потребностям в безопасности и преемственности поколений. В то же время эталонные образцы здоровья взаимопроницаемы. Сохраняя универсалии безопасности жизнедеятельности и здоровья, в модельных представлениях о психофизическом благополучии человека обнаруживаются специфические черты, как особенное во всеобщем порядке здорового образа жизни.

Обобщая отметим, что здоровье, будучи феноменом многофакторной детерминации – биогенетического самосохранения организма, культурного развития личности и среды ее жизни (природной, социальной) – представляет собой результат и, одновременно, процесс становления человеческой духовности и телесности в их целостном рассмотрении, а философско-культурологический подход становится фундаментальным инструментом для познания универсальных законов и закономерностей устойчивого развития современного человека.

Характеризуя «образ жизни» с позиции философско-социологического исследования, отметим, что данное понятие обозначает типичные способы жизнедеятельности индивида, социальной группы и общества в целом в единстве с условиями жизни [253, С. 253]. Утверждается, что «...это не механическая сумма всех форм жизнедеятельности, а их определенная система, определенная взаимосвязь, складывающаяся в систему под воздействием ряда факторов, прежде всего общественных позиций, ценностных установок, а потому обладающая внутренней целостностью, органическим единством» [80, С. 23]. В данной версии мы выделяем идею системной организации жизни, многофак-

торную природу формирования ее образа и в качестве скрытого смысла – отношение человека к окружающему миру как моменту трансляции собственной идеологии жизни при вступлении «в действительность деятельности» (А.Н.Леонтьев).

Разделяя суждения об образе жизни в единстве форм и условий жизнедеятельности, А.П.Бутенко подчеркивает значимость не всех, а наиболее существенных условий жизнедеятельности индивида. «Образ жизни – тем и отличается от условий жизнедеятельности, что это сама конкретная жизнедеятельность людей» с двумя взаимосвязанными моментами: первый выражает диалектику социального и индивидуального; второй – способ самореализации человека (А.П.Бутенко) [цит. по 80, С. 23]. Закljučая дискуссию по данному вопросу, С.И.Горчак дает следующее толкование проблемной дефиниции: «Образ жизни – это исторически определенный способ самореализации человека в материальной и духовной жизнедеятельности в процессе присвоения всеобщих социально сущностных сил» [80, С. 22–23]. Следует подчеркнуть, как примечательное, что автором фиксируется взаимосвязь реализации субъектом собственной программы развития и исторически выверенных культурой программ эффективной жизнедеятельности как социально выраженной необходимости.

Категория «здоровый образ жизни» является частным проявлением рассмотренного выше родового конструкта и отличается множеством толкований, преимущественно социологического плана. Так, В.В.Колбанов видит сущность здорового образа жизни в целесообразных способах и формах жизнедеятельности, пригодных для формирования, сохранения и укрепления здоровья, продления рода и достижения человеком активного долголетия [127, С. 115]. Продуктивна идея ученого о многообразии форм здорового образа жизни с обоснованием данного факта биосоциальной неповторимостью субъекта и его индивидуальными потребностями в оздоровлении.

В педагогике этот феномен рассматривается в связи с образованием и здоровьем учащихся, как система ценностей и представлений о жизни, достой-

ной Человека [279; 263, 294]; в контексте базовых потребностей подрастающей личности [100, 166, 229]; с исследованием системной деятельности по сохранению и укреплению здоровья в семье, школе, социуме [130; 297]; этапами возрастного и социального развития личности [206, 299].

Нельзя не заметить ограниченность понимания «здорового образа жизни» исключительно в виде совокупности форм медико-биологической активности человека (питания, движения и др.), т.к. «...ценность образа состоит не в количестве входящих в него характеристик, а в наличии существенных в определенном отношении связей между ними. ...Формирование образов сопровождается анализом отражения, выделением полезных сигналов из шума, синтезированием доставляемой информации в целостную систему» [134, С. 24].

С помощью семиотического анализа улавливается противоречивый характер данного термина. С одной стороны, «образ жизни» служит структурным компонентом целостного сознания при отражении индивидом реальности собственного бытия вне угрожающих для его жизни и здоровья ситуаций. С другой – представляет собой материализованный продукт сознания как способ жизнедеятельности человека, направленный на сохранение и укрепление здоровья. Единство данных оппозиций обусловлено бытийной сущностью самого человека, т.к. он – «един в двух лицах», репрезентируя себя одновременно и объектом, и субъектом самопознания. С позиции философского подхода мы формулируем рабочее определение термина *«здоровый образ жизни» как представление человека о реальности человеческого бытия, связанного с безопасностью и укреплением здоровья, согласно которому он проектирует, организует, осуществляет и регулирует свою деятельность, поведение и общение как субъект собственной жизни, постигающий и реализующий в актах творческой активности смысл и цель своего земного пребывания.* В данном случае, мы исходили из того, что «начав однажды думать о тайне своей жизни и о связях, соединяющих его с жизнью, которая наполняет мир, человек уже не может относиться к своей собственной жизни и ко всей остальной жизни ..., иначе, как в соответствии с

принципом благоговения перед жизнью» [267, С. 339]. Учитывая, что мировоззренческие образы как «особые состояния человеческого сознания» (А.С.Ахиезер) формируются личностью в процессе образования на базе достижений науки и логики рассуждений, ориентированной на доказательство и обоснование знаний с позиции «этического миро - и жизнеутверждения» (А.Швейцер), поиск универсальных смыслов связывается нами со способностью принимать ценность творчества, ценность переживания и ценность отношения. Этот ряд, – подчеркивает В.Франкл, – отражает и три основных пути, каким человек может найти смысл в жизни. Первый – тот, «что *он отдает* миру в своих творениях»; второй – «...что он берет от мира в своих встречах и переживаниях»; третий выражает «*позицию, которую он занимает* по отношению к своей ситуации в том случае, если ... не может изменить свою судьбу» [257, С. 276].

Обращение к здоровью, как универсальной ценности инструментального характера, предусматривает исследование отношений между общим и индивидуальным в пространстве и времени развития конкретной личности. Концепция педагогики индивидуальности и ее валеологический аспект – концепция индивидуального здоровья – рассматривают природные и социальные предпосылки самобытности человека в единстве четырех подструктур психики: биологической, психологической, подструктуры опыта и направленности. Последние два уровня, по справедливому замечанию К.К.Платонова, формируются исключительно в процессе социализации личности [196, С. 47]. Они играют решающую роль в выборе субъектом определенной линии поведения и деятельности в отношении собственного здоровья согласно уровню культурного развития во взаимосвязи типического, особенного и единичного.

Идея системной организации человеческой индивидуальности легла в основу теории индивидуального стиля деятельности [171]. В.С.Мерлин рассматривал индивидуальность как сложную иерархическую систему, включающую разные уровни организации – от биохимического до социально-

психологического, связующим звеном между которыми оказывается индивидуальный стиль деятельности. Такое положение стиля обусловлено тем, что, будучи поздно формирующимся личностным образованием, он опирается на уже сложившиеся индивидуальные и личностные свойства, соединяя их в единое целое. Применительно к феномену здоровья человека с учетом относительности деления индивидуальность на уровне организма можно оценивать физической составляющей здоровья, на уровне индивида – психическим благополучием, личности – социальной уравновешенностью и на уровне творческой самореализации личности как субъекта духовной составляющей «окультуренного» здоровья тела.

Основной вопрос философии здоровья, как известно, рождается во взаимодействии духовного и телесного в предопределении сущности человеческого бытия. Противоречие между составляющими здоровья раскрывается в различных аспектах педагогического (Ю.П.Азаров, Е.В.Бондаревская, Б.С.Гершунский, Б.Т.Лихачев, Н.Д.Никандров и др.), психологического (Б.С.Братусь, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьев, Д.А.Леонтьев, А.Маслоу, К.Роджерс, С.Л.Рубинштейн и др.) научного знания о природных и социокультурных предпосылках развития здорового человека, в трудах русских философов религиозного направления (П.А.Флоренский, Н.А.Бердяев, И.А.Ильин и др.) и в других исследовательских планах.

«Духовная жизнь, – писал русский религиозный философ Н.А.Бердяев, – раскрывается по ступеням и разнокачественно. В нее входит вся познавательная, художественная жизнь человечества, входит общение в любви», а также потребность в поиске смысла жизни и своего предназначения [31, С. 48]. В размышлениях другого русского философа И.А.Ильина звучит мысль о том, что «духовность» не исчерпывается сознанием, не ограничивается словами и высказываниями, она глубже всего этого, могущественнее и священнее, что в пределах собственной души человека есть нечто лучшее, что не зависит от его произвола [110, С. 78].

Фундаментальным философско-педагогическим трудом, в котором освещается новый подход к проблемам духовно-нравственного развития личности в новой для России социокультурной ситуации является «Философия воспитания» Б.Т.Лихачева с обсуждением таких общечеловеческих культурных ценностей, как человеческое счастье, любовь, совесть, вера, честь, достоинство, экологическая культура личности. Вводя понятие духовной экологии, ученый конкретизирует его содержание органическим единством «экологически развитых сознания, эмоционально-чувственных переживаний и деятельностно-практического отношения к действительности» [156, С. 246–251] с прослеживаемой нами аналогией на воспитание современного человека в культуре безопасности жизнедеятельности и здоровья.

В философских исследованиях современности духовность понимается как «специфическое человеческое качество» (А.И.Арнольдov), определяющее смысл поведения человека и его направленность согласно сформированному ценностному мировоззрению. Важным показателем проявления духовности А.И.Арнольдov считает способность человека к рефлексии, самопознанию, переосмыслению и корректировке жизненных явлений в соответствии с принятыми на личностно-значимом уровне ценностями общечеловеческого признания [14, С. 10]. Помимо перечисленных признаков к характеристике духовности А.С.Запесоцкий относит чувство милосердия, сострадания, понимания, совесть (нравственность), целостное мировоззрение и гуманистически ориентированную деятельность человека [99, С. 262].

Являясь мерой становления человеческого в человеке, духовность исследуется известными психологами-философами с позиции становления мотивационно-потребностной сферы личности [42, 46, 149, 250 и др.]; субъективно значимого образа (референтации) [155, 187, 236 и др.]; идентификации человека с этими образами [280, 292]; среды жизнедеятельности [190].

Механизм самодвижения высших духовных потребностей, как психологический феномен их ненасыщаемости, раскрыт А.Н.Леонтьевым [149, С. 172–

173], Л.И.Божович [42, С. 45] и др. Он объясняет активность человека, побуждаемого к действию оздоровления не потребностью, вызванной проблемами здоровья, а стремлением к новому, все более яркому высшему переживанию эстетики своего тела, либо победы над собой в преодолении физических недугов и слабостей. Данное психологическое явление объясняет как безграничность поступательного саморазвития личности при сформированной у нее сфере высших потребностей (в познании и самопознании, самосовершенствовании и др.), так и остановку и даже обратное развитие, если самодвижение поддерживается примитивными запросами. «Следовательно, – делает важный для педагогов вывод Л.И.Божович, – полноценное формирование человеческой личности решающим образом зависит от того, какие именно по своему содержанию потребности приобретут у нее форму самодвижения, и дело воспитания заключается в том, чтобы управлять этим процессом» [42, С. 46].

Важнейшим проявлением человеческой сущности Б.П.Вышеславцев и др. видят субъективно значимый образ, когда индивидуальное бытие обретает полноту и универсальность по мере достижения с ним подобия [65, С. 49].

С позиции личностного развития богатство духовного мира человека Д.И.Фельдштейн рассматривает в связи с детерминацией содержанием и объемом его практической деятельности, а также в связи с общественными связями, в которые индивид включается в процессе социализации [250, С. 21]. Ученый подчеркивает при этом два момента: учитываются формы социально-общественного развития человека (1) и его индивидуально-самостоятельное поведение (2) в связке типического, особенного и единичного [там же, С. 21–22]. Отсюда следует важный при воспитании личности с духовными и этическими мотивами здорового образа жизни вывод – через формирование у подростка потребности заботиться о собственном благополучии развивается умение заботиться о здоровье других людей, также как и привлечение к организационно-общественной деятельности оздоровления с проектируемыми специально для этого (или реальными) ситуациями нравственного выбора.

Исходя из доминирующего способа отношения к себе и другому человеку, Б.С.Братусь выделяет в структуре личности несколько принципиальных уровней, иерархическая последовательность которых выражает направленность и результат духовного развития человека от центрации на себя к высшему уровню самообретения человеческого в себе [46, С. 7–9].

Таким образом, принцип «заботы о себе» (культура полезности) органически вплетается в основоположения духовного саморазвития личности «как поиск, опыт, деятельность, посредством которых субъект осуществляет в себе самом преобразования» (М.Фуко), чтобы затем смочь проявить заботливое участие в здоровье близких людей и в оздоровлении «человека дальнего» (т.е. выйти в пространство культуры достоинства).

В педагогике под духовностью принято понимать высшее начало в человеке, «ориентированное относительно высших ценностей человеческого бытия», «стремление к духовному идеалу» (Н.Д.Никандров); с «особым характером активности» учителей и учащихся по распрямечиванию, усвоению «нравственно-культурных ценностей» (К.М.Левитан). В.А.Сухомлинский видит путь развития духовности через усвоение нравственных, интеллектуальных и эстетических потребностей в процессе активной деятельности воспитания и самовоспитания подрастающего человека [235, С. 37].

При определении смысла и цели человеческой жизни в духовном ее самовозрастании феномен творческой самореализации – особый объект для философского исследования [49, 112, 123, 176]. В традиции русской гуманитарной мысли человек – основа бытия, но сущность его – не в нем самом. Она предзадана человеку культурой, миром человеческих отношений.

Предмет самореализации Н.Н.Михайлов видит в потребности личности удовлетворять «себя» как целостного индивида поливалентной направленности «не в одном, а во многих (практически во всех) видах деятельности [176, С. 25]. Причем потребность в самореализации ученый рассматривает как «всеобщую и абсолютную» данность. Определяя культурную деятельность проявлением

сущности человека, Л.Н.Коган фактически обозначает самоосуществление личности результатом и критерием развития этой деятельности [123, С. 48].

При определении побудительных сил процесса самореализации Г.Г.Дилигенский отмечает появление потребности или особого вида «психической напряженности», которую испытывает личность при столкновении двух противоположных тенденций: тенденции слияния индивида с социумом и тенденции к выделению «Я» в качестве автономной единицы», что допустимо распространить и на индивидуальный образ жизни человека в типовых для общества представлениях об оптимизации способов продуктивной жизнедеятельности [88].

Самореализация как процесс и результат творения субъектом собственной программы жизни в неотъемлемой взаимосвязи самосозидания и преобразования предметного мира – предмет исследования известных педагогов и психологов (К.А.Абульхановой-Славской, Г.И.Гайсиной, Д.И.Фельдштейна и др.). Так, рассматривая становление человека личностью творческим процессом, Д.И.Фельдштейн раскрывает его противоречивую природу – с одной стороны, как воспроизводство и развитие индивидом способностей, присущих всему человеческому роду, а с другой – достигая наиболее «полного воплощения в индивидуальной форме своей родовой социальной сущности общественного существа» [250, С. 19].

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что творческая самореализация личностью своих физических потенциалов саморазвития есть процесс субъективизации всеобщего опыта и знания о безопасности жизнедеятельности и здоровье. Данный путь осуществляется в той мере, в какой личность овладевает культурой здоровья и посредством деятельности оздоровления способна превратить свое телесное начало из природного материала жизни в социокультурное явление. В этом случае меняется сам статус телесности: если человек соматический – объект изучения естественных наук, то человек телесный попадает в сферу гуманитарного знания и рассматривается в пространстве культуры

[25, С. 44]. В связи с этим, целостное познание всеобщей детерминации устойчивого развития человеческого индивида, его биогенетической природы и программ социокультурного развития с последующим обращением к «частным переживаниям и движениям человеческого духа» (В.Борзенков) становится перспективным лишь в пространстве интеграции естествознания и гуманитарной культуры как единого человекознания.

Вынесем из философской рефлексии следующие проблемные области взаимодействия культуры и образования в единой озабоченности воспитанием здоровой, социально активной и творческой личности:

- Духовный мир, будучи системным образованием человеческой психики, организован в целостность многоаспектными отношениями человека с природой, обществом и самим собой (когнитивными, эмоционально-ценностными, деятельностными и др.). Поиск и реализация смысла своего существования осуществляется в процессе культурного развития человека, формой которого служит образование как восхождение ко всеобщему опыту и знанию о мире культуры и, одновременно, ее субъективизации.

- Воплощение в субъективной форме родовой сущности общественного сознания достигается в пространстве разрешения личностью противоречий, которые таятся в ее собственном духовном мире при столкновении сил добра и зла, знания и невежества, рационального и выходящего за пределы разумного, самости и социальности как становящейся субъектом культуры.

- Важнейшим методологическим посылом для устойчивого развития современного человека, определяющим специфическим механизмом и способом преобразования его природных задатков и возможностей, является образование и культура, во взаимодействии с которыми проявляется «историко-культурная глубина и духовная универсальность» (А.С.Запесоцкий) человеческой личности.

- Многоаспектность и неоднозначность решения анализируемой проблемной сферы развития человека свидетельствует об очевидной ограниченно-

сти подхода к здоровью и оздоровлению со стороны какой-либо одной закономерной связи. Имеет место совместимость различных подходов, их взаимная комплементарность, когда предельные ресурсы жизненных сил в обществе и биологии современного человека представлены как объект для философского анализа и системных обобщений естествознания и гуманитарных наук.

Подчеркнем следующие умозаключения, которые систематизируют исторический опыт безопасности жизнедеятельности и здоровья, проецируя его на область педагогической науки в поиске ею закономерного при воспитании здорового подрастающего поколения:

- перспективы устойчивого развития современного человека изучаются в структуре глобальных проблем мира, которые обусловлены рассогласованием его системных отношений с природой, обществом и самим собой;
- здоровье рассматривается в единстве духовности и физического самосовершенствования личности, достигаемого посредством культуры, образования и деятельности оздоровления;
- здоровый образ жизни, как категория в предельно обобщенной структуре мировоззренческих представлений о генетических предпосылках здоровой телесности человека и духовной ее наполняемости, являет собой, с одной стороны, инвариант общественного сознания о данной проблемной стороне человеческой жизни, а с другой – способ организации жизнедеятельности, в котором он материализуется.

Таким образом, философские основания культуры здоровья выражают глубинную связь человеческой духовности и телесности во взаимодополнении и взаимообогащении друг друга, когда биологические предпосылки представляют собой не только материальный субстрат для самовыживания индивида, но и необходимую почву для социализации человека с началами разумной, нравственной, активно созидающей жизни. Культура, в свою очередь, меняет статус телесности, наделяет ее атрибутами социокультурного феномена. Самоопределение смысловых и ценностных установок собственного пребывания на Земле в

системных отношениях с природным миром, окружающими людьми и с самим собой, как залог эффективной жизнедеятельности в пограничных условиях выживания и безопасности современного человека, осуществляется в процессе культурного развития субъекта посредством активной образовательной деятельности и практики здорового образа жизни.

1.2. Общепедагогические предпосылки развития личности будущего учителя как субъекта культуры здоровья

Общественное педагогическое сознание, активно формирующееся сегодня на фоне реальных процессов и зреющих тенденций в системе воспитания здоровой, суверенной и творческой личности, развивает преемственность базовых ценностей культуры здоровья и образования, которые были провозглашены в трудах основателей научной педагогики задолго до кризиса здоровья в системе образования. Идея о развивающем обучении как отражающая развивающий же характер самой жизни выражена в «Великой дидактике» Я.А.Коменского следующими словами – «...научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни кратко, приятно, основательно, где для всего, что предлагается, основания почерпаются из самой природы вещей» [цит. по 244]. В отечественной педагогике положения антрополого-гуманистической парадигмы образования получили основательное развитие в трудах П.П.Блонского, К.Н.Вентцеля, П.Ф.Каптерева, А.В.Луначарского, В.П.Острогорского, Л.Н.Толстого, К.Д.Ушинского, С.Т.Шацкого и др. Так, в главном труде своей научной жизни – «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» – К.Д.Ушинский описывает общую теорию развития личности, определяя принцип антропологизации педагогического знания основополагающим. Классическим для педагогики гуманизма стало высказывание К.Д.Ушинского о взаимосвязи успешного воспитания с разносторонним и глубоким изучением ребенка: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна

прежде узнать его во всех отношениях» [249, С. 61], что, по существу, выражает содержание принципа природо-и-культуросообразности.

Ученый высказывает идею о системных отношениях в процессе обучения и воспитания ребенка, предвосхищая тем самым методологический статус системности (целостности) в современной педагогике. Для достижения успешной социализации юной личности К.Д.Ушинским подчеркивается взаимосвязь и взаимообусловленность культуры, образования и здоровья: «...может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями...являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, *природа и история* (курсив авт.) в обширнейшем смысле этих обширных понятий» [249, С. 11–12]. Позднее идеи педагогической антропологии, в связи с проблемой образования и здоровья, получили развитие в научных изысканиях В.М.Бехтерева, М.И.Демкова, П.Ф.Каптерева, А.Ф.Лазурского, П.Ф.Лесгафта, а на современном этапе – в фундаментальных работах Б.М.Бим-Бада, Б.С.Гершунского, Э.М.Гусинского, В.П.Казначеева, П.П.Козловой, В.В.Колбанова, В.И.Максаковой, Н.Д.Никандрова, Ю.В.Сенько, В.П.Петленко, Л.И.Татарниковой, Ю.И.Турчаниновой, З.И.Тюмасевой, В.Д.Шадрикова и др.

В стратегии современного образования здоровье как важнейший фактор для успешной социализации подрастающего человека традиционно исследуется с позиции следующих подходов:

- медико-гигиенический, обеспечивающий образование детей и учащейся молодежи основам профилактики и лечения заболеваний, организации сохраняющей здоровье учащихся обучающей среды и контроля над санитарно-гигиеническим обеспечением дидактического и воспитательного процессов с учетом предписаний СанПиНов [20, 129, 161, 226 и др.];

- физкультурно-оздоровительный, акцентирующий внимание на физическом развитии ребенка посредством приобщения его к культуре движения и эстетике здорового тела, воспитания нравственного духа, организации оздоровительной работы в образовательных учреждениях на примере национальных и

мировых практик здорового образа жизни, а также вовлечения детей и молодежи к военно-патриотическому движению [38, 153, 193, 195 и др.];

- эколого-оздоровительный, исследующий кризис здоровья в контексте глобализации проблем устойчивого развития Жизни на Земле при воспитании у современного человека ценностно-смыслового, ответственного отношения к природе; любви к живому, при формировании опыта бережного подхода к природной среде и ее ресурсам как основополагающим детерминантам здоровья и безопасности при использовании обширного арсенала научного знания, способов предупредительной экологические риски деятельности и поведения, нравственных запретов и предписаний здорового образа жизни, начиная с раннего возраста ребенка [52, 116, 125, 173, 178, 245 и др.];

- безопасность жизнедеятельности с системой сознательного и ответственного отношения к личной безопасности, к предупреждению факторов риска для окружающих людей; способности ценить жизнь и здоровье в повседневной практике, а также в ситуациях угрожающего характера; оказывать помощь пострадавшим, предвидеть и исключать неоправданные риски и опасности [27, 202 и др.].

В педагогике с 80-х годов прошлого столетия активно развивается новая научно-практическая дисциплина, исследующая здоровье детей и учащейся молодежи в реальном учебно-воспитательном процессе – педагогическая валеология. У истоков зарождения новой науки и развития ее методологических основ стоят известные ученые – наши соотечественники. Ими осуществлены такие фундаментальные теоретические обобщения как теория обусловленности здоровья человека образом жизни (Н.А.Амосов, И.И.Брехман, Ю.П.Лисицын, В.П.Петленко и др.), концепция многофакторного влияния на физическое здоровье человека (Ю.П.Лисицын); модель индивидуального здоровья с позиции системного подхода (В.П.Петленко, В.А.Пузынин, А.Г.Щедрина и др.); концепция здоровья здорового человека (А.Разумов, В.Пономаренко, В.Пискунов и др.); российская школа здоровья и индивидуально-личностное развитие детей с

приоритетом идей индивидуальности, гуманизации, целостности, системности, открытости, саморазвития (В.В.Колбанов, Л.И.Татарникова, З.И.Тюмасева и др.); концепция непрерывного валеологического образования (К.Г.Зайцев, В.В.Колбанов, Л.И.Татарникова и др.) и валеологизации образовательного процесса (Н.И.Балакирева, О.А.Добрынина, Н.К.Смирнов, С.Г.Палий, Л.И.Татарникова и др.); формирующаяся теория образовательной среды (Т.В.Волокитина, В.И.Панов, А.В.Пятков, З.И.Тюмасева и др.) и др.

Проследим линии взаимодействия личности, культуры и образования в контексте безопасности и здоровья.

В научной литературе насчитывается несколько десятков трактовок понятия «культура», связанных с именами известных философов, социологов, культурологов, историков и др. Однако, несмотря на разнообразие в определении значений феномена, просматривается взаимосвязь культуры с духовным развитием человека [99, 144 и др.]. Культура предстает в качестве специфической формы «концентрации идеально-духовной энергии человека и человечества», как совокупность ««проектных» (то есть опять же идеальных) способов и результатов освоения и преобразования мира...» [99, С. 146]. Для того, чтобы культура превратилась для человека из возможности в действительность, необходимы «постоянный труд души, поиск и действия сообразно с глубинными, естественными законами жизни, природы и духа ...» [144, С. 46–47]. Удерживая в поле зрения понимание культуры как категории, охватывающей огромный мир явлений и находящейся «на очень высоком уровне абстракции» [227, С. 32], рассмотрим ее отдельные грани в рамках нашего исследования. Прежде всего, подчеркнем идею о предпосылках культурного развития человека в его биологической природе, которая является «не просто нейтральным фоном для социальной жизни индивида, а почвой, на которой вырастает человеческая культура и вне которой невозможна человеческая духовность» [228, С. 34].

Охарактеризуем модель трехуровневой организации культуры [231, С. 268], не забывая при этом о всеобщем историческом опыте безопасности жизни

и здоровья. Первый уровень представляет собой «реликтовые программы» с определенными фрагментами прошлых культур самосохранения как обычаи, традиции, суеверия, приметы – словом, духовный архив эффективности образа жизни ушедших поколений. Второй – отражает способы организации безопасной жизнедеятельности и практик оздоровления в современном общественном срезе отношений. В качестве третьего уровня выступают тенденции как закономерности развития человека с выраженным ресурсом биогенетической, социокультурной устойчивости саморазвития и духовного роста в очертаниях будущих практик воспитания жизнеспособной и творчески активной личности.

Исследование феномена человека в контексте культуры и, одновременно, как творящего материальные и духовные ценности жизни послужило основанием для разработки Л.С.Выготским культурно-исторической концепции, из которой следует, что личность, проявляя жизненную активность, включается в социокультурные процессы встречного движения: распрямление (интериоризация) накопленного предшествующими поколениями жизненного опыта безопасности и здоровья и объективизация (экстериоризация) распрямленных в программах социального наследования духовных и материальных ценностей, норм и идеалов здорового образа жизни, как процесс культуротворческий.

Анализируя многоаспектный характер культуры, М.С.Каган отмечает в нем взаимосвязь трех модальностей: человеческой, в которой культура выступает программой надбиологического развития человека (человечества, нации, группы и т.д.) в его предметной деятельности, общении и поведении; процессуально-деятельностной, где культура предстает в различных формах индивидуальной и общественной активности; предметной, когда программы социального наследования выступают инобытием человека во всем многообразии его творений как сугубо «человеческий мир» [114, С. 45]. Выбранный ученым путь исследования позволяет соорганизовать безмерное пространство социокультурного исторического опыта здорового образа жизни в основополагающие модальности человеческого бытия: социальность, субъектность, деятельность, обще-

ние, творчество, духовность; подчеркнуть сущность культурной деятельности как выражающуюся в улучшении («культивировании») всех составляющих жизни человека, в том числе – его здоровья.

Обратимся к данным научной литературы, проясняющим общее и отличное в феномене «культуры здоровья» по сравнению с его родовым понятием. Как оказалось, мысль, которая выделяет объекты данного объема и содержания, практически не оформлена в доступных нам источниках литературы. Единичные описания феномена выдержаны в традиции культурно-исторической концепции [238].

В формате структурно-функционального исследования культуру здоровья принято понимать как совокупность следующих составляющих: физиологическое здоровье – с обращением к физиологическим процессам и резервной мощности организма; физическое – с управлением физическими природосообразными движениями человека; психологическое, когда подразумевается способность к самообладанию; интеллектуальное при управлении своими мыслями и контролированием процесса познания на энергетически эффективном уровне; сексуальное, связанное с культурой понимания своего предназначения как мужчины или женщины и др.

В педагогической литературе последних двух десятилетий появился новый термин – «валеологическая культура» [28, 127, 238 и др.]. Он охватывает здравотворческую составляющую культурного развития человека [238, С. 17]. В.В.Колбанов отождествляет валеологическую культуру с развитием такого динамического стереотипа поведения, которое способствует здоровому образу жизни и бережному отношению человека к здоровью других людей [127, С. 29], что представляется нам неоправданно зауженным толкованием, т.к. оставляет в стороне такие основополагающие виды человеческой активности как деятельность и общение.

Мы разводим понятие «культура здоровья» и «валеологическая культура», т.к. в первом случае имеется в виду и адаптивный, и продуктивный план

развития человека, а во втором – подразумевается преимущественно культурная деятельность, связанная с оздоровлением, т.е. приращением ресурсов здоровья.

Таким образом, под культурой здоровья мы склонны понимать исторически закреплённую человечеством программу организации безопасной жизнедеятельности и преемственности воспитания здорового поколения, содержащую в себе бесконечное множество смыслов и значений здорового образа жизни, в диалоге с которыми человек самоорганизует собственную деятельность, поведение и общение в русле безопасности жизни, охраны и укрепления здоровья.

В свою очередь, культуру здоровья учителя можно представить частью педагогической культуры, в которой закреплён многоаспектный педагогический опыт воспитания здорового ребенка, а также способы педагогической деятельности, общения и поведения учителя, необходимые для оздоровления образовательного процесса. Предметную сторону культуры здоровья педагога составляют профессиональные знания, способы и приемы педагогической деятельности, природо-и-культуросообразной организации возможностям, способностям и интересам развития ребенка здоровой физически и духовно защищенной личностью. Педагогическая этика как нормы, правила и нравственные требования, регулирующие поведение, профессиональную деятельность и общение учителя согласно постулату «Не навреди», а также педагогические ценности могут быть отнесены к ее духовной стороне.

Для понимания сущности культуры здоровья и оптимизации на этой основе педагогических условий для развития личности студента с практикой здоровьеразвивающего образования мы обратились к проблемному феномену со стороны ценностно-нормативного, институционального и технологического (дидактического) аспектов исследования.

В русле аксиологического направления культуру здоровья представляют совокупностью ценностей, норм, идеалов, смыслов и соответствующих видов

деятельности, целью и результатом которой является оздоровление человека. Первым и весьма распространенным отношением к здоровью в рамках данного подхода является понимание его как самоценности, что переводит исследование феномена из сферы инструментального обеспечения оптимальной жизнедеятельности человека (сущего) в область должного как цели жизни. Подход к здоровью с позиции универсального фактора, с помощью которого субъект реализует потенциал индивидуальных жизненных сил – суть содержания второй точки зрения. Тогда как взгляд на здоровье в оценочных суждениях о его полезности отражает крайний прагматизм, что ограничивает свободу личности в выборе адекватной для своей природы программы оздоровления, как правило, в стороне от «культуры достоинства» (А.Г.Асмолов). Снимает противоречия вышеперечисленных констатаций суждение о здоровье в единстве оценок значимого, ценностно-смыслового и идеального.

Известно, что ценность с позиции философского знания выражает человеческое измерение культуры, воплощает в себе отношение к формам бытия, как структурный компонент мировоззрения, посредством которого многообразие духовных предпосылок здоровья и эффективного образа жизни стянуто «к разуму, чувствам и воле человека». Ценность утверждает тем самым «не только «осознанное», но и жизненно, экзистенциально прочувственное бытие» [85, С. 131]. Об инвариантных ценностях, на основе которых люди выстраивают конкретные отношения к различным сторонам личной и общественной жизни размышляет Б.С.Гершунский: «На основе ...общечеловеческих ценностей и через них могут и должны быть поддержаны...ценности, непосредственно связанные с наиболее полной реализацией прав человека и гражданина, независимо от его национально-этнической принадлежности» [73, С. 86], включая, естественно, право на достойную жизнь и здоровье. Ценности воспринимаются как сложные синтетические взаимосвязи, выражающие такое отношение субъекта к объекту, которое основано на представлениях человека о добре и зле, и поэтому они имеют высокое нравственное содержание [121, С. 31].

Ценность с позиции психолого-педагогического подхода трактуется Э.Н.Гусинским и Ю.И.Турчаниновой как некоторые черты, характеристики реальности (подлинной или воображаемой) относительно которых существует установка глубокого приятия [86, С. 137]. Как высокая значимость, переживаемое отношение ценность принадлежит не одному только сознанию, а всей целостности личности [там же, С. 140], что расширяет поиск механизмов ее развития в глубинных слоях психики и, одновременно, в сфере высшей чувственности человека.

Ценность взаимосвязана с представлением о смысле жизни (В.Дильтей, М.Р.Гинзбург), личностными смыслами (А.Н.Леонтьев, Д.А.Леонтьев и др.), включена в структуру ценностных ориентаций (Н.А.Непомнящая и др.), т.е. включена в систему направленности личности.

Если аксиологический аспект культуры здоровья рассматривать на уровне личности будущего учителя, то можно заметить проекцию ее ценностного содержания в оценках и выборе студентом собственной профессионально-педагогической позиции при управлении образовательным процессом в режиме коадаптивного взаимодействия образования и здоровья; в тех ожиданиях о себе и своей роли в профессии, которые выражены в общих ценностных представлениях студентов о жизни в целом и о ведущих ориентирах творческой самореализации в выбранной ими сфере профессиональной деятельности [132, С. 45].

Не секрет, что проблемным вопросом в аксиологическом подходе к оздоровлению служит рассогласование между декларируемой ценностью здоровья, с одной стороны, и реальной практикой здоровьепоглощающего образования, — с другой, как свидетельство знаемой, но не переживаемой потребности человека в улучшении своего физического и психического «благо-состояния». В связи с чем, проблема мотивации здорового образа жизни становится предметом повышенного внимания в обществе и его воспитательных структурах.

Обращение к сущности технологического аспекта культуры здоровья подразумевает, в первую очередь, исследование феномена «активность», исто-

ки которого прослеживаются в недрах немецкой классической философии как имманентно присущая человеческой природе бесконечная самодеятельность.

Активность как особое высшее личностное образование «целостной и ценностной временной организации», с которым связан жизненный путь человека, – именно в данных характеристиках феномен исследуется в трудах К.А.Абульхановой-Славской [2, С. 13]. Выражая качество личности, как субъекта жизни, активность детерминируется смыслом и духовной концепцией, которые человек вкладывает в содержание собственного самоосуществления. Под данным углом зрения феномен предстает в виде высшей мировоззренческой рефлексии, производимой личностью с помощью ценностного способа обобщения и целеполагания [2, С.16].

Остановимся на концепции активности, выдвинутой А.М.Матюшкиным, как представляющей интерес в связи с исследованием самого процесса активности, а не готовности к ней, удерживая внимание на проблеме здоровья и оздоровления человека. Согласно точке зрения ученого, все виды активности дифференцируются между полюсами адаптивной и продуктивной активности. Возникновение цикла адаптивной активности подчиняется закону тренировки с повторением и контролем (оценкой) за качеством выполняемых действий, как способу управления формированием навыков. Дидактически это реализуется путем обучения по образцу в отличие от культивируемых в проблемном обучении «продуктивных форм, составляющих существенно отличный тип активности, базисом которого является поисковая познавательная активность субъекта» [168, С. 6, 16].

Известно, что процесс познания имеет объективно-субъективный характер. Он связан с переводом исторического социального опыта жизни на индивидуальный уровень функционирования. При этом внешнее (объективное) становится содержанием духовного (субъективного), т.е. эксплицируется во внутренний мир конкретных людей, чтобы потом отразиться в их мыслях, поведении и чувствах как носителей идей здорового образа жизни, а также в практи-

ках оздоровления.

Познавательная активность детерминирована всем ходом эволюционного развития человека разумного, отражает его сущностное свойство образовываться, формируя автобиографический сценарий здоровой и полноценной жизни.

Процесс познания бесконечен, его нельзя «начать и закончить», это категория бытия, «стихия», в которой пребывает сама человеческая духовная сущность (О.В.Бадалянц).

С другой стороны, познание субъективно, т.к. реализуется посредством индивидуальной когнитивной активности.

Подчеркнем позицию Г.П.Щедровицкого и его последователей, как значимую для методологии нашего исследования, в которой в качестве исходной предпосылки человеческой жизни исследуется способность индивида к мыслительной реальности – универсуму идеальных схем и средств активности [275], причем в единстве процессов мышления, коммуникации и действия. Перечисленные детерминанты развития личности опосредованы и взаимосвязаны друг с другом на основе способности человека к рефлексии и пониманию.

Энергичное проникновение в систему современного образования экзистенциально-феноменологической, герменевтической философской традиции дополняет характерные для естественных наук объяснительные принципы исследования методом понимания как непосредственного постижения духовной целостности человека (М.М.Бахтин, В.Дильтей, М.Хайдеггер, В.Франкл, М.Шеллер, К.Ясперс и др.). Точность познания гуманитарного не в идентификации, а в преодолении «чуждости чужого без превращения его в чисто свое» [25, С. 371], т.е. в определенной мере проникновенности, взаимной сопряженности познающего и познаваемого, что выражается феноменом глубинного общения [8, 23, 144, 179 и др.]

В нашем исследовании данная аргументация имеет особый вес, т.к. «знаниевая» составляющая здорового образа жизни вне ценностно-смыслового освоения проблемного явления остается, как свидетельствует практика, не вос-

требуемой.

Исследуя механизмы активности личности, А.Н.Леонтьев отмечает процесс «самодвижения» человека «как в нем же трансформирующиеся его собственные моменты» [149, С. 172–173], а Л.И.Божович, продолжая идеи учителя, формулирует теоретический постулат – возникшие новообразования психики сами начинают выступать в качестве внутренних факторов развития [42, С. 107].

Б.Ф.Ломов под самодетерминацией понимает процесс личностной саморегуляции и обозначает, тем самым, более высокий уровень управления и более высокий уровень причинных зависимостей в поведении человека, когда субъект сам начинает сознательно организовывать свою жизнь и тем самым определять свое собственное развитие [157, С. 305].

Диалектика процессов внешней и внутренней детерминации активности при расширяющейся социализации личности отражена в работах Д.И.Фельдштейна. Ученый подходит к оценке самодетерминации с позиции «вторичного» процесса. Первоначально он направляется при осуществлении ребенком социально-человеческой деятельности с помощью взрослого, и лишь затем – самостоятельно [250, С. 13].

Исследуя причинно-следственные связи, определяющие активное состояние человека, А.В.Брушлинский рассматривает преемственность с позиции взаимодействия детерминизма и историзма – «каждая следующая стадия процесса вырастает из предыдущей, являющейся ее внутренним условием, и потому все стадии неразрывно (недизъюнктивно) связаны между собой генетически». Такая преемственность отражает условный характер разведения принципов детерминизма, историзма и развития. «Сама детерминация, – делает вывод А.В.Брушлинский, – есть процесс» [48, С. 200].

В современном философском знании идея детерминизма активно пересматривается в связи с возрастающей энтропией общественных процессов и законами функционирования самоорганизующихся систем, в том числе в системе

образования. В этой связи примечательна концепция В.Библера, констатирующая существование двойственной детерминации человеческой деятельности: причинной в рамках «накопленной культуры» (А.С.Ахиезер, М.А.Шуровский) и смысловой, разворачивающейся в пространстве «многозначности» культурного развития современного человека. Логическая катастрофа, сама ее угроза (по В.Библеру), подталкивает к поиску новой логики, принципиально иного понимания жизни, нового отношения к реальности, на новой мировоззренческой основе принятия решений. Путь к новой логике лежит через напряженный диалог, порождаемый двойственностью мышления и деятельности человека [36, С. 127].

На повестку дня выносятся такие вопросы межличностного общения, как: 1) способ удовлетворения специфической потребности человека в контактах с себе подобными в форме диалога (М.Бубер, М.М.Бахтин и др.); 2) деятельностно-опосредованный тип развития личности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, В.А.Петровский и др.); 3) средства обмена духовно-личностными ценностями (Б.С.Братусь, В.Т.Лисовский и др.); 4) организация взаимодействия в воспитательной системе (А.В.Гаврилин, Н.И.Новикова, Н.Л.Селиванова и др.) и др.

Остановимся подробнее на концепции М.М.Бахтина, в которой философ обосновывает мысль о всеобщности диалога и развитии на его основе человеческого сознания, что позволяет заключить о природосообразности (естественности) построения образовательного процесса в режиме диалога и считать противоестественной форму обучения в виде превалирующего монолога. «Диалогические отношения – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение ... Где начинается сознание, там начинается и диалог» [25, С. 32]. Философ определяет основной критерий состоявшегося диалогового общения факт духовного взаимообогащения его участников в процессе свободного обмена мыслями и чувствами, когда вырабатывается общая позиция или, напротив, укрепляется собственный взгляд на проблемное явление

ние с допущением и принятием оппонирующего суждения. М.М.Бахтин описывает «два полюса диалога» – микродиалог как диалог с самим собой (внутренняя речь), и макродиалог – диалог культур, «Диалог в Большом времени».

В интересах нашего исследования выделим из представленных выше умозаключений последнее как востребованное в современной жизни с крайними проявлениями антидиалога культур – либо непримиримое их противопоставление, либо поглощение «малых» культур культурами «больших народов». Прямые параллели просматриваются в профессиональном воспитании будущих учителей с учетом национальных, групповых и индивидуальных предпочтений, с уважением, терпимостью, и интересом относящихся к иным традициям образа жизни и воспитания здорового поколения.

В диалоге, подчеркнем известный научный факт, возникает отношение коммуникативного сотрудничества. Оно подразумевает перцепцию и принятие Другого как равноправного партнера с собственной точкой зрения на предмет обсуждения и правом самоопределения в проблемной области. При столкновении разных мнений и аргументаций выстраивается диалог согласно законам глубинного общения. Его отличают ориентированность не на обмен информацией, а на поиск смыслов возможно ментального генеза, устремленность к сближающим основаниям оценочных высказываний, «настроенность на волну друг друга», и, главное, отмечает Л.Н.Куликова [140], «глубинное воссоединение сущностных ценностных ориентаций» как основания для сближения сторонников разных культур жизнедеятельности. В этом суть одного из основоположений педагогики здоровья, утверждающего эмпатию важнейшим критерием развития будущего учителя с восприимчивостью его к озабоченностям и радостям Другой личности [205].

Формула гуманных отношений при построении современных образовательных стратегий развития человека выражается признанием первичности субъект-субъектных отношений между людьми как специфический только для человеческого общения характер коммуникации.

Подытоживая сказанное, отметим, что культурное развитие становящейся личности осуществляется в общении с принципиально иным подходом к самореализации как самореализации, в которой имеет место «продолжение себя в другом человеке» (А.Косичев, Г.Платонов).

Определим основные направления субъектной проблематики в педагогике исходя из философского знания о самобытности личности, свободного ее развития, самоценности каждого человека и его неповторимости (М.М.Бахтин, В.В.Розанов, В.С.Соловьев и др.); продуктивной активности как социально признанного целенаправленного поведения человека с целью совершенствования своих способностей (Э.Фромм); об учении о личности как носителе творческого начала (Н.А.Бердяев, Н.О.Лосский, С.Л.Рубинштейн и др.); становлении человеческой субъектности через призму ее системных отношений с окружающим миром (Г.С.Батищев, Н.А.Бердяева, Э.В.Ильенков); о творчестве как проявлении неадаптивной активности (В.А.Петровский); развитии человека на грани самопреодоления (К.А.Абульханова-Славская, Б.С.Братусь, А.В.Брушлинский, В.Д.Шадриков и др.).

Философская концепция человека как субъекта разработана С.Л.Рубинштейном. Известный ученый показывает не только зависимость личности от ее жизни, но и процесс встречной детерминации. Он вводит категорию «субъект жизни», которая в исследованиях К.А.Абульхановой-Славской получила исчерпывающую характеристику на основе представлений о личности как причине и движущей силе «жизненной динамики, интенсивности, содержательности жизни, преобразуя, направляя своей активностью ход жизни. ...Ее (личности – авт.) качество как субъекта жизни проявляется не в абсолютном произволе и абстрактной активности, но в активности, действующей в условиях объективной социальной детерминации...» [2, С. 10].

Исследуя особенные черты субъекта в рамках личностно-деятельностного подхода, С.Л.Рубинштейн подчеркивает единство сознания и деятельности: «Итак, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не

только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только и зиждется возможность педагогики, по крайней мере, педагогики в большом стиле [211, С. 106].

Анализ развития личности на уровне субъекта осуществляется сегодня в стороне от превалирующих ранее оценок человека как преобразователя природы и общества. Понимание личности-субъекта связано с формированием такой стадии развития, на которой она способна «определить зависящее от нее пространство жизни и деятельности, способна соразмерить свои усилия с масштабами этого пространства, способна представлять себе смысл, цену и результаты своих усилий» [2, С. 195], т. е. проявлять рефлексивное мышление. Прослеживая параллели с курсом модернизации системы педагогического образования, можно утверждать, что смена парадигмы от знаниецентристской модели к личностно ориентированному образованию, как раз таки и предусматривает профессиональное воспитание студента как субъекта творческой самореализации [43, С. 7]. Данная форма субъектности характеризует личность с позиции целостности («единомножия» по П.А.Флоренскому) в единстве сущностей следующих форм субъектности: субъекта витального отношения к миру, субъекта предметного отношения и субъекта общения и самосознания [194, С. 233].

Разводя понятие «личность» и «субъект», К.А.Абульханова-Славская находит, тем не менее, основную психологическую нить, их связующую, – самостоятельность человека. Данный термин ученый описывает как целостную организацию деятельности, когда субъект выступает автором и исполнителем собственного проекта жизни. В данном случае самостоятельность становится «и мотивом, и источником удовлетворенности личности» в ее созидательной активности [2, С. 208].

Исследуя феномен творческой самореализации, Д.А.Леонтьев выделяет три аспекта в его оценке как потребности (1), деятельности (2), объективного и

субъективного результата этой деятельности (3) [цит. по 69, С. 153].

Определяя культурную деятельность проявлением сущности человека, Л.Н.Коган фактически обозначает самореализацию личности результатом и критерием развития этой деятельности [123, С. 48]. В трудах С.Л.Рубинштейна данный феномен описывается в контексте предметно-практической деятельности как процесс экстерииоризации внутренних структур человеческой психики [209, С. 176]. Согласно высказываниям известных мыслителей смысл самореализация заключен в процессе самодетерминации и этот процесс «предзадан» (Н.А.Бердяев, Э.Фромм и др.).

Значимым для нашей работы явилось исследование феномена с позиции культурологического подхода. Согласно точке зрения Г.И.Гайсиной, данный процесс выражается «в том, что внешнее (объективное), а именно педагогическая культура как совокупность педагогических ценностей, способов педагогической деятельности и общения преломляется через внутреннее (субъективное), становится его достоянием и переводится в область сознания, чтобы затем найти свое выражение в результатах инновационной деятельности» [69, С. 154]. Тем самым можно сказать, что будущий учитель, развиваясь в культуре здоровья, становится человеком культуры здоровья, что само собой подразумевает формирование у него внутренней мотивации (самодетерминации) здорового образа жизни.

Рассмотрим деятельностную составляющую активности, обращаясь к наследию известных философов, психологов и педагогов, не упуская из вида задачи проводимого исследования:

1) Развитие личности с учетом задач оздоровления осуществляется посредством деятельности по охране и укреплению здоровья как сложный процесс многоуровневой системной организации. Через закономерности и механизмы развития валеологической активности познаются причинно-следственные связи и условия для сохранения и укрепления здоровья (К.А.Абульханова-Славская, Л.С.Выготский, Д.И.Фельдштейн).

2) Развитие деятельностной активности в отношении здоровья подчиняется следующим закономерностям: а) по мере социализации происходит расширение сферы оздоровительной деятельности человека в различных ее проявлениях; б) в деятельности наличествуют в единстве двух взаимосвязанных сторон – объект и субъект целенаправленной активности. Применительно к проблеме индивидуального здоровья данный постулат имеет несколько аспектов рассмотрения. Первый связан с противоречивостью самой природы человеческого бытия – «спаенностью» (неразорванностью) его биологической и социальной детерминации. Второй раскрывает противоречивое единство, с одной стороны, предмета практической деятельности по оздоровлению (объекта), а с другой – общения людей между собой в процессе данной деятельности (коллективного субъекта) (Л.П.Будева, А.Н.Леонтьев, В.А.Петровский и др.).

3) Образование в структуре социальной активности человека подразумевает предметно-практическую деятельность (обучение), специфическим результатом которой является развитие личности посредством усвоенных ею знаний, умений и навыков здорового образа жизни; взаимодействия как вступления в общение с другими субъектами жизни для передачи, хранения и преобразования норм, ценностей, идеалов культуры здоровья (воспитание) (С.А.Беличева, А.Н.Леонтьев, А.С.Макаренко, А.В.Мудрик, В.А.Петровский, Д.И.Фельдштейн и др.).

4) Личностное развитие подрастающего человека детерминировано ведущим типом деятельности в системе его деятельностной активности со специфическими проявлениями на отдельных возрастных ступенях социализации (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев). А.Н.Леонтьев конкретизирует признаки ведущей деятельности как деятельности, внутри которой дифференцируются новые виды деятельности человека; формируются или перестраиваются частные психические процессы и «ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка» [150, С. 285–286].

5) Воспитание подрастающего человека с устойчивой мотивацией здорового образа жизни субъектом культуры здоровья подразумевает формирование у него потребностей и мотивов к самосовершенствованию и реализации творческой энергии посредством активного участия в общественно значимой деятельности оздоровления и самооздоровления (Л.И.Божович, Б.С.Братусь, А.Н.Леонтьев, Д.И.Фельдштейн и др.).

6) Трехкомпонентная структура деятельности – действие, операция, особенная деятельность – получает свою специфическую характеристику при соотнесении с мотивами, целями и условиями активности. Через мотивы оздоровления процесс трансформируется в деятельность оздоровления, со стороны цели – в действие, а при условии осуществления действия в сторону оздоровления – в способ его исполнения, т.е. операцию. А.Н.Леонтьеву удалось проникнуть в природу диалектической взаимоподвижности данной структурной композиции и показать механизм смыслообразующих процессов, которые проецируются и на деятельность оздоровления. «В отличие от значений личностные смыслы...не имеют своего «надындивидуального», своего «не психологического» существования. Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами. Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания» [149, С. 275].

Творчество как высшая форма деятельностной активности человека – «объект» приоритетного внимания в педагогике развивающего образования со следующими опорными положениями: творческий акт как «выход за замкнутые пределы самого себя» [29, С. 25]; творчество в контексте надситуативной активности человека [194, С. 215]; творить – «значит обновляться, расти, изливаться, любить, вырваться из стен своего изолированного «Я», испытывать глубокий интерес, страстно стремиться к чему-либо, отдавать [258, С. 23]; творчество как процесс мышления, включающего в себя дивергентную продукцию [304, 305]; творческое мышление отличает человека с чувствительностью к про-

проблемам и способностью их преодолевать (Г.Уоллес, цит. по 283, С. 10); творческая одаренность как сложное интегральное явление, включающее наряду с интеллектуальными и личностные аспекты развития человека (А.Г.Асмолов, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Маслоу, К. Роджерс, Е.П.Торранс и др.) и т.д.

Удерживая перечисленные постулаты в центре внимания, рассмотрим характер взаимодействия культуры здоровья и деятельности оздоровления с проекцией на развитие будущего учителя как творческой личности. Исходя из замечания Л.Н.Коган о том, что к сфере культуры относится та деятельность, в которой человек себя самореализует [123, С. 48], можно утверждать, что субъектное становление личности педагога в культуре здоровья происходит и выражается только через формы педагогической деятельности.

Культуротрансляционная функция педагогического образования, исследуемая нами в связи с озабоченностью воспитанием здорового ребенка, обеспечивает сохранение и передачу от предшествующих к новому поколению учителей профессионально-педагогической культуры здоровьесберегающего образования посредством процесса распрямления обширного педагогического наследия о данной сфере деятельности учителя, характеризуя тем самым этап его репродуктивного (адаптивного) развития.

Пройдя рефлексивно-оценочную экспертизу и через практику оздоровительной работы в образовательных учреждениях, универсалии культуры здоровья в педагогике обогащаются артефактами оздоровления образовательного процесса путем общего и профессионально-культурного развития студентов, что по существу и выражает культуротворческую функцию педагогического образования. Здравотворчество, таким образом, прорастая из недр культуры здоровья как средства адаптации, вносит в профессионально-педагогическую культуру новые элементы оздоровительной деятельности, констатируя тем самым выход студентов за пределы накопленного опыта, сформированных умений и навыков здоровьесберегающего образования в позицию субъекта творче-

ской самореализации. «Тем самым опредмечивание в педагогической деятельности означает стадию созидания, «творения» артефактов педагогической культуры» [69, С. 100–101] и, одновременно, трансформацию личности будущего учителя в качественно новый для себя способ самоосуществления – культуротворческий.

Обозначим теоретические положения философско-методологического знания, освещающего различные аспекты субъектной стадии развития студента, удерживая в поле зрения предмет нашего исследования:

1. Под субъектом оздоровления подразумевается личность, активность которой направлена на сохранение и приумножение ресурсов индивидуального и общественного здоровья на основе понимания смысла и цели своего жизненного и профессионального предназначения. Субъектность, будучи ядром человеческой субъективности, служит основанием для деятельности по охране и укреплению здоровья от репродуктивного (здоровьесбережение) к продуктивному содержанию (здравотворчество). Личность, развиваясь в культуре здоровья (уровень адаптации) и на ее базе, выходит далее на качественно новый уровень самореализации как субъект культуры здоровья гуманистического смысла (Б.Г.Ананьев, А.В.Брушлинский, М.С.Каган, А.Н.Леонтьев и др.).

2. Субъектность является интегративной характеристикой личности и представляет собой особого рода целостность ее психического развития (А.В.Брушлинский, Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков), когда нормой служит активно избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение человека к себе лично, деятельности, людям, миру и жизни в целом (Г.И.Аксенова, К.А.Абульханова-Славская, В.Н.Мясищев, В.А.Петровский) на основе рефлексивного сознания.

3. Сознательность в структуре субъективности предполагает способность к целеполаганию, свободному выбору и ответственному отношению за принятое решение (К.А.Абульханова-Славская, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Г.С.Шляхтин и др.).

4. В современном употреблении слово «субъект» подразумевает человека переживающего, думающего, чувствующего, т.е. в его отношении к окружающему миру и с окружающим миром выделяются присущие в человеке человеческие качества (К.Лоренц) [158, С. 43].

5. В психологии понимание субъекта связано с такими личностными качествами как активность, самостоятельность, готовность, компетентность, мобильность, конкурентоспособность, эмпатия и др.

6. Субъектная позиция студента-педагога имеет характерную черту, отличающую учителя как деятеля от людей иного рода занятий. Эта особенность отражает готовность педагога к оказанию поддержки своим воспитанникам при формировании ими собственной субъектности, что послужило основанием А.Г.Гогоберидзе и др. [76] придать субъектной позиции выпускника педагогического вуза значение личностно-профессионального качества. Новообразование психики данного свойства проявляет себя «в деятельностной реализации [студентами] ценностного отношения к образованию, образовательной деятельности и образовательному процессу» с прогнозированием динамики личностно-профессионального развития на основе рефлексивного мышления.

В связи с субъектной проблематикой весьма активно исследуется феномен коллективного субъекта образовательного процесса (Е.И.Сахарчук, В.А.Петровский). Данный феномен представляет собой «сообщество преподавателей и студентов, объединенных едиными ценностно-смысловыми ориентирами профессиональной подготовки, реализуемыми в целостном образовательном процессе, – его целевом, содержательном и технологическом компонентах». Е.Сахарчук предлагает использовать для этапизации процесса формирования коллективного субъекта интегративный критерий, который характеризует динамику осознания коллективным субъектом ценностно-смыслового контекста профессиональной подготовки специалистов, а прогнозируемыми параметрами данной подготовки использовать критерии качества процесса и результата [214].

Теоретическая база данного феномена формируется в рамках концепции деятельностно-опосредованных отношений, которые «являются тем активным функционально-динамическим звеном» (С.А.Беличева), участвующем в трансляции системы внешней регуляции групповых норм и ценностей (процесс интериоризации) во внутренний поведенческий актив человека (процесс экстериоризации) как развивающий фактор. Следуя за выводом В.А.Петровского, можно заключить, что становление и развитие личности будущего учителя субъектом культуры здоровья связано с формированием социального системного качества человека как субъекта человеческих отношений (субъекта «коллективного субъекта») [194, С. 233–235].

Развитие личности через призму социального становления послужило основой для построения Д.И.Фельдштейном теоретической модели социально-нормативной периодизации развития человека с учетом особенностей мотивационно-потребностной сферы на разных стадиях онтогенеза – от саморазличения, через самоутверждение и самоопределение к самореализации [250, С.15]. Ученый фиксирует объективный характер взаимосвязи индивидуализации и социализации в личностном развитии индивида, «определенный уровень которого порождает самодетерминацию, самоуправление личности, сознательно организующей свою собственную жизнь, а значит и определяющей в той или иной мере свое собственное развитие» [там же, С. 13], продолжим – как субъекта жизни.

В организационном плане целенаправленная педагогическая поддержка духовному саморазвитию личности подразумевает создание в системе образования необходимых условий для становления человека культуры здоровья посредством адаптации, индивидуализации и интеграции в мир ценностей, норм, традиций здорового образа жизни и деятельности оздоровления во всей полноте социального, культурного и индивидуального саморазвития.

Характеризуя образование институтом социализации, О.С.Газман подчеркивает его значение при интеграции «растущего человека в общее для них

жизненное пространство», как «средство освоения ... знаний об окружающем мире и способов его познания; правовых норм, норм общения, принятых ценностей, то есть всего того, что позволило бы человеку жить и работать продуктивно» [68, С. 90–112]. Эффект образования в контексте исследуемого нами проблемного процесса выражается субъективизацией содержания инварианта культуры здоровья в форме индивидуального развития студентов. Процесс обеспечивается системой средств, с помощью которых обучающийся осознает свою несхожесть с другими, свои слабые и сильные стороны – «для духовного прозрения и понимания себя, для выбора собственного смысла жизни и жизненного пути» [172, С. 231] во всеобщем миропорядке безопасности и здоровья человека.

Обучение, игнорирующее духовно-нравственную сущность человека и ориентированное лишь на передачу максимального объема знаний о биосоциальных ресурсах жизни человека с позиции исключительно естественнонаучного знания, сегодня не способно заложить надежные основания для устойчивого развития формирующейся личности, о чем свидетельствует массовое нездоровье детей и учащейся молодежи. Объяснение законов безопасности жизнедеятельности и здоровья человека с помощью естествознания нуждается в методологии познания гуманитарной культуры, которая обращена на исследование индивидуальных явлений человеческой культуры с помощью понимания, постижения смыслов, методами диалога, эмпатии, герменевтики [99, С. 61; 189].

В самом общем плане студент как субъект культуры здоровья (в контексте общей и педагогической культуры) находится в состоянии непрерывного становления во взаимосвязанных и взаимообусловленных процессах интериоризации-экстериоризации. В первом случае, его развитие осуществляется при овладении позицией «человека в культуре здоровья» как активного исследователя исторического опыта, накопленного человечеством в борьбе за выживание и сохранение преемственности в воспитании здорового поколения. Во втором – в результате роста сложности проблем, нелинейности общественных процессов

выход за рамки ранее сложившихся традиций здорового образа жизни в пространство конструктивных инноваций устойчивого развития в системе образования и в повседневной жизни означает овладение студентом позицией «человека культуры здоровья».

Проявляя субъектные качества, будущий педагог исследует собственные физические ресурсы развития и перспективы успешного самоосуществления в выбранной им сфере профессиональной деятельности, не избегая решения возникающих при этом проблем и сложностей. Студент активно овладевает пространством профессионального и жизненного развития; во избежание неадекватных оценок или их оперативного исправления учится соотносить свои усилия с масштабами этого пространства; приобретает опыт свободного и ответственного выбора цели, содержания и средств для максимально полной творческой самореализации. В согласовании своих физических возможностей, способностей и ожиданий с условиями и требованиями среды жизненного и профессионального роста, будущий учитель выдвигает индивидуальные проекты культурного и образовательного саморазвития, реализует их как своего рода непрерывный процесс-поступок над своей ограниченностью и инертностью. При совершенствовании физических данных, интенсивных духовных поисках жизненного смысла и собственного в ней предназначения студент развивает индивидуальность в общей социальной структуре безопасности жизнедеятельности и здоровья; разворачивает личностно-профессиональные качества в полипозиционной форме субъекта отношений, образования, познания, поведения, деятельности, общения и пр.

Культура здоровья будущего учителя как проблема в педагогике высшей школы и философии образования рассматривается не только в аспекте содержания внешней и внутренней культуры студента как организующего продуктивную жизнедеятельность на основе укрепления здоровья, но и в плотном переплетении, закономерном взаимодействии образования и культуры.

Философскими и общепедагогическими предпосылками становления бу-

дущего учителя субъектом культуры здоровья явились: потребность общества в преобразовании базисных смыслов безопасности жизни и здоровья в связи с проблемой выживания и устойчивого развития современного человека средствами образования и культуры; кризис здоровья в системе образования и неэффективность его решения в рамках одностороннего подхода; усложнение содержания и характера самого процесса образования; переосмысление методологических основ педагогики здоровья с позиций культуры; обращение к философско-культурологическому подходу как универсальному принципу и механизму существенного обновления общественных ценностей, оценки места и роли культуры и образования в достижении безопасности и здоровья человека; развертывание здравотворческой парадигмы образования при реализации его гуманитарной сущности; разработка и осуществление проектов «Образование и здоровье»; профессиональное воспитание будущего учителя как субъекта культуры здоровья.

В заключение обозначим основной комплекс требований к профессиональной подготовке будущего учителя к оздоровительной работе в системе образования, согласовывая их с ведущими постулатами перечисленных подходов, рассмотренных концепций и теорий.

В первую очередь, это группа требований к цели педагогического образования с учетом инновационной парадигмы развития современного общества. В связи с этим меняется и стратегия взаимодействия универсальных факторов развития человека – культуры, образования и здоровья – от понимания их значения как способствующих адаптации и стабилизации субъекта в среде жизни к осмыслению поддерживающего влияния их на устойчивое развитие личности в динамично и противоречиво развертывающейся социокультурной ситуации общества. Цель здравотворческого педагогического образования предстает в виде образа личности будущего учителя, осваивающего позицию субъекта культуры здоровья. Мы определяем субъекта культуры здоровья как интегративную характеристику личностного развития студента, который проявляет

сознательную, внутренне детерминированную ответственную активность в присвоении содержания всеобщего опыта и знания о здоровье и безопасности жизни человека, формирует на их основе собственный мировоззренческий образ культуры здоровья и проектирует согласно ему культурно-образовательное пространство для саморазвития личности ученика, реализуя, тем самым, свое культуротворческое начало.

Следующую группу требований мы относим к содержанию педагогического образования как средству реализации поставленной цели. Ориентированное на культуру здоровья содержание образования педагога предполагает личностно-смысловое приобщение к мировоззренческим универсалиям культуры, перевод их во внутренний план и руководство к действию при оздоровлении образовательной практики; создание целостного личного образа мира культуры здоровья; развитие валеологического мышления; обнаружение здравотворческого смысла педагогического образования и профессионально-педагогической деятельности; развитие субъектных качеств личности; включение в процессы инновационного решения задач по оздоровлению образовательного процесса; рефлексию саморазвития как субъект культуры здоровья.

Третий блок требований обращен к образовательным технологиям способов профессионального развития современного учителя, отвечающего по своим личностно-профессиональным качествам требованиям, предъявляемым обществом к педагогу в связи с потребностью оздоровления образовательного процесса, а также в соответствии с личными запросами самого учителя сохранить в процессе трудовой деятельности здоровье и быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда. Подразумевается, в данном контексте, разработка и распространение в высшей школе активных технологий обучения и профессионального воспитания студентов на основе технологии смыслопоискового диалога при более полном овладении ценностно-нормативным составом культуры здоровья; репродуктивно-объясняющих технологий и алгоритмов индивидуально-творческого развития при овладении когнитивным и личностно-

творческим компонентами; задачей технологии в случае формирования деятельностного и поведенческого отношения студентов к миру культуры здоровья.

Таким образом, становление личности будущего учителя субъектом культурного развития и саморазвития, признающего индивидуально значимым мировоззренческий императив в содержании культуры здоровья, понимается нами как **цель**, отражающая потребность общества в профессиональной подготовке учителя особого типа – способного реализовать на практике идею здоровьеразвивающего образования. Обновление мировоззренческих подходов к оздоровлению системы образования – длительный **процесс** с необходимым вложением значительных духовных, интеллектуальных и эмоциональных усилий всех субъектов профессионального обучения, воспитания и развития при развертывании смысловой детерминации здорового образа жизни и практики оздоровления в образовательной сфере. Развитие личности будущего учителя как субъекта культуры здоровья – **результат** совместной культуротворческой деятельности преподавателя и студента; самостоятельной активности будущего учителя над совершенствованием своего культурного развития в рефлексивном поле самооценки и предметной деятельности оздоровления свободно и ответственно осуществляющего выбор в пользу здорового образа жизни.

1.3. Мировоззренческие детерминанты культуры здоровья

Анализ содержания мировоззренческих детерминантов культуры здоровья, лежащих в основе профессионального воспитания студента как субъекта профессионально-педагогической деятельности оздоровления, предполагает предварительное выяснение смысла данного термина. Понимание культуры как социально значимой информации, регулирующей жизнедеятельность людей, – объясняет взаимозависимость культуры и мировоззрения. В основании культуры, как известно, находится предельно обобщенная система мировоззренческих

представлений и установок, которые формируют целостный образ человеческого мира. Задаваясь вопросом о структуре этих представлений, способах их бытия и формах реализации, В.С.Степин говорит о мировоззренческих универсалиях (категориях культуры, универсалиях культуры), которые систематизируют и аккумулируют накапливаемый человеческий опыт жизни. Именно в их системе складывается характерный для исторически определенного типа культуры образ человека, его отношений с миром и в мире [231, С. 269–270]. Социализация индивида, формирование личности предполагают усвоение содержания категорий культуры в качестве «своеобразной матрицы» (В.С.Степин), на основе которой субъект выстраивает собственные образцы деятельности, знания, нормы, идеалы, ценности, словом, мировоззренческие детерминанты, которые регулируют его частную жизнь в рамках социально и общественно значимых универсалий культурного развития.

«Детерминант» в философских словарях трактуется как воздействующий, влияющий; обстоятельство; причина, т.е. фактор, первоначально определяющий все происходящие процессы. В сочетании с качественным прилагательным – «мировоззренческий» – он приближается по значению к перечисленным выше терминам как обозначающий универсальные для индивида основания культуры. В широком контексте, выходящем за рамки обозначения индивидуального сознания, данный термин приближается к характеристике универсального качества. В узком понимании слова, мы «ограничиваем» пространство «воздействия» мировоззренческих детерминантов культуры областью управления жизненной активностью конкретного человека.

Мировоззренческие детерминанты культуры здоровья имеют сложный состав. Они включают такие подструктуры духовного мира личности, как интеллектуальная, объемлющая фундаментальные знания и универсальные умения человека, ценности общезначимого смысла и личного признания, высшие чувства, идеалы и нормы, которыми человек руководствуется в повседневной жизни, а также факторы направленности – отношения, мотивы, оценки и др.

Мировоззренческие детерминанты культуры здоровья выполняют следующие взаимосвязанные функции: 1) они организуют многообразный накапливаемый в течение жизни человека опыт устойчивого функционирования и развития в «категориальную упаковку» (В.С.Степин), которая может быть транслирована и передана другим поколениям; 2) составляют ядро сознания субъекта, определяют его понятийное содержание в динамике индивидуального развития; 3) очерчивают общий контур мировоззрения человека, вводят определенную шкалу ценностей в контексте инварианта культуры здоровья.

В зависимости от категорий культуры, обозначающих «познавательный образ» продуктивной жизнедеятельности человека, картина мира его жизни может быть весьма разнообразной и включать следующий комплекс мировоззренческих детерминант: мифический, религиозный, философский. Границей раздела между ними служит уровень научного знания (рис.1).



Рис. 1. Структура, содержание, функции и типы мировоззренческих детерминантов культуры здоровья

На практике, однако, трудно наблюдать проявление духовных начал человека в рамках одного познавательного образа мира. Как правило, сосуществуют, а иногда и конфликтуют друг с другом, противоречивые мнения и суждения, особенно в вопросах, касающихся здоровья и организации индивидуального

го образа жизни.

Представим мировоззренческие детерминанты культуры здоровья исходя из отражательной функции сознания, ориентируясь на формирование у будущего учителя ценностно-нормативного, когнитивного, деятельностно-творческого и поведенческого отношения к практике здорового образа жизни.

Характеризуя подходы к определению специфики и содержания ценностей, следует отметить расположение их между крайностями субъективно-релятивистских и объективно-абсолютистских концепций. В рамках первой – ценности выводятся из биопсихологической природы человека как «продукты» его желаний и потребностей. В традициях второй – утверждается объективность и абсолютность ценности как идеальной сущности. Преодоление данных крайностей осуществляется в общеаксиологической теории Н.О.Лосского [159], согласно которой в состав ценности включаются собственно бытие, переживания, значение и идеал с вектором целеустремленности от первого к последнему. Ценности выражают человеческое измерение культуры, воплощают в себе отношение к формам бытия, как структурный компонент мировоззрения, посредством которого все духовное многообразие жизни стянуто «к разуму, чувствам и воле человека». Ценность утверждает тем самым «не только «осознанное», но и жизненно, экзистенциально прочувственное бытие» [85, С. 131], а человек, принявший общечеловеческие ценности, «осознавший их как личностные ... и руководствующийся ими в своей практической деятельности, есть культурный человек» [85, С. 22].

Понимание сущности ценности в ее значимости, а не фактичности; явлении в культуре и ее благах, «где осела, окристаллизовалась множественность ценностей» – такое описание феномена мы находим у Л.А.Микешиной [172, С. 343].

Обращаясь к педагогической аксиологии, подчеркнем положения, отражающие успешность развития студента с системой ценностно-смыслового отношения к здоровью. Первое предписывает необходимым условием восприятия ценности, как личной значимости, опыт переживания, эмоционального призна-

ния, а не только понимания и рационального ее усвоения. Второе учитывает отличие ценности по самой ее сути от знаний и обретение ее значимости в межсубъектных отношениях с иным способом распредмечивания как процесс духовного общения, при котором происходит приобщение Другого к тем или иным ценностям [69, С. 23]. Третье положение свидетельствует о том, что ценностями человек овладевает самостоятельно, а не усваивает их в готовом виде.

Ценности, как известно, составляют основу ценностных ориентаций. Последние, по мнению большинства исследователей, имеют значение субъективного механизма при управлении поведением человека. В ситуации общественного и индивидуального разброса и неопределенности в ценностных характеристиках жизни их исследование приобретает особую актуальность. Будучи сложным социально-психологическим феноменом, ценностные ориентации отображают направленность и содержание активности человека. Являясь составной частью системы отношения субъекта к миру и собственной индивидуальности в нем, они определяют смысл и вектор развития личностным позициям, поведению и поступкам человека [100, 120; 155, С. 34 и др.].

Ценностные предпочтения учителя, руководствующегося в педагогической деятельности идеей кооперативности культуры, образования и здоровья, активно исследуются сегодня по таким проблемным аспектам как иерархичность, позитивно-негативная асимметрия жизненных приоритетов, целей и средств для их достижения, проясненность-размытость ценностей и др. [120, С. 29].

С позиции системного подхода ценностные ориентации предстают сложным, многокомпонентным, иерархически организованным структурным образованием с двумя блоками детерминации: один включает факторы социализации личности, другой – связан с разноуровневыми свойствами ее интегральной индивидуальности – феномена, составляющего объект научного исследования В.С.Мерлина [171] и других ученых. В своей концепции ученый акцентирует внимание на системообразующей роли ценностных ориентаций, познание которых позволяет охарактеризовать систему ценностного отношения человека к

жизни, включая ее проблемные стороны, связанные с безопасностью и здоровьем. Концепция нашла продолжение в работах М.Р.Гинзбурга, где показана связь ценностей человека «с представлением о смысле жизни, которое является одновременно и основанием развития личности, и его результатом» [75].

«Смысл жизни» как ценностный способ обобщения и целеполагания, в котором человек выражает своеобразное чувство собственной субъектности и возможности творчества жизни – такое понимание феномена мы находим в работах К.А.Абульхановой-Славской [2, С. 15].

Стремление найти смысл собственного существования – «это не просто «вторичная рационализация» инстинктивных влечений, это главная мотивационная сила в человеке» [256, С. 29], которая ведет его по направлению к желаемому для себя образу-совершенству.

Определив стартовую линию развития человека с самоопределения им смысла собственного существования и ценностей человеческой жизни, нельзя пройти этот путь без четкого представления об идеале как образце, прообразе, понятии совершенства [254, С. 169]. Идеал, с одной стороны, является формой бесконечности, с другой – содержит вполне конкретные ценностные ориентиры, которые определяют направление воспитания и проецируются на личность в виде желаемых качеств [106, С. 235]. «Идеал есть специфическая форма отражения противоречий действительности в общественном и индивидуальном сознании, выраженная в системе представлений о тенденциях изменения какого-либо объекта, включая совершенный образ желаемого как условно конечную цель субъекта,... а также представления о путях и средствах их достижения» [117, С. 68–69].

О значимости идеала в становлении личности писал Н.А.Бердяев – человек должен определять себя, прежде всего, в отношении «к бытию, его превышающему». Только тогда он находит свой образ, возвышающим его над природным миром, обретает в себе силу «быть творцом в мире» [30, С. 201].

Содержание идеала исторически детерминировано. Он отражает диалек-

тику отношений между сущим и должным в рамках конкретной социокультурной реальности жизни. Разрешение данного противоречия, в контексте нашего исследования, в одном случае способствует формированию образа жизни в русле безопасности и здоровья человека, в другом – предопределяет преклонение ложным идеалам саморазвития. Противоречивость природы идеального проявляет себя не только в противоборстве между склонностью и долгом, но и в столкновении субъективного и объективного.

Инвариант безопасности жизнедеятельности и здоровья как выработанный историей образцовый порядок жизни для определенной социальной общности не исключает, а наоборот – предполагает многообразие в конкретном, т.к. индивидуальные условия жизни, воспитание, образование и опыт человека приносят свои частности, не нарушая устойчивости и фундаментальности всеобщего. «С возрастанием сложности системы, увеличивается разнообразие ее функций и возможных стабильных состояний» [137]. Исходя из данного замечания, формируется важный для педагогики здоровья постулат: многовариантность продуктивных для здоровья моделей развития, что усиливает внимание к самобытным традициям культуры здоровья как процессу самоидентификации. При этом подразумевается не просто декларируемый идеал или субъективно признанная ценность, а вполне определенная личность, ее образ, который становится для воспитанника источником для достижения подобию.

Наряду с ориентацией на идеальную модель жизнедеятельности самоорганизация личностью индивидуального образа жизни осуществляется согласно образу нормы. Это позволяет ей обнаружить в ситуации проблему не просто как объективно существующий факт неблагополучия в здоровье, препятствие или опасность, но как субъективно переживаемое противоречие между реальным и желаемым, целями и средствами, субъективным и нормативным.

Культурные нормы, как известно, носят социальный характер. Они определяют границы, правила и санкции, носящие конкретно-исторический характер. Нормативные рамки здорового образа жизни, в отличие от идеала, весьма

подвижны. Они оставляют пространство для свободного выбора, вписываясь в границы инвариантного при организации индивидуального способа жизнедеятельности.

Рассмотренные элементы культуры здоровья прежде чем стать компонентами внутреннего мира человека должны, во-первых, существовать и сохраняться в формах внесубъективной, надличностной реальности в виде исторического социокультурного опыта; во-вторых, идентифицироваться личностью и быть приняты ею в качестве исходных условий самостоятельной жизнедеятельности [99, С. 288].

Выступая в качестве мировоззренческих оснований для профессионально-педагогической деятельности, ценность здоровья, идеал и нормы здоровьесоздающего образования определяют меру социальной и индивидуальной значимости ее результатов, набор необходимых средств, методов и ресурсов для осуществления студентом субъектом валеологической активности. Ценностно-нормативный уровень при самоопределении будущего учителя в мировоззренческих ориентирах культуры здоровья выражает собой зрелость его нравственного профессионального сознания.

Когнитивный компонент духовного развития человека связан, как известно, с мыследеятельностной активностью субъекта, когда сознание приобретает объективно закономерное, наиболее полное, систематизированное, универсальное значение для устойчивого развития личности лишь через высший – теоретический – уровень отражения реального мира в виде научного знания. Его основу, как известно, составляет понятийный аппарат личности.

Идея понятия, как системы в ее становление, – суть теории развивающего образования (В.В.Давыдов-Б.Д.Эльконин), реализация которой в учебном процессе, по меткому замечанию В.П.Зинченко, позволяет сделать в развитии ребенка не два, а большее число шагов, т.к. живой образ-понятие имеет для этого достаточное число степеней свободы [102, С. 6].

Образование понятия и операций с ним, уже включает в себя представле-

ние, убеждение, сознание закономерности объективной связи мира и предусматривает обучение учащихся приемам умственной деятельности – сравнению, обобщению, абстрагированию как обучению развивающему, в ходе которого субъект формирует убеждения [98, 104, 174, 198, 236 и др.].

В философской литературе под убеждением чаще всего понимается определенное состояние сознания личности, уверенность человека в правоте своих взглядов, принципов, идеалов с выходом в деятельностное пространство жизненной активности; в педагогике – единство знания и личного к нему отношения на уровне интеллектуального, эмоционального и этического осмысления проблемной реальности. В психологии с убеждением связывают мотивационную сферу личности (Н.А.Менчинская, К.К.Платонов и др.); развитие волевых процессов (В.А.Иванников и др.); социальной установки (С.А.Беличева, Д.Н.Узнадзе и др.).

Г.Е.Залесский характеризует «убеждение» в виде особенного «сплава» из трех компонентов психики: знания как основы для принятия решений, позитивного личного отношения к нему субъекта познания, потребность поступать в соответствии с этим знанием [98, С. 25], что объясняет значение убеждения в приемах оценки, актах целеполагания и избирательности мотива поведения.

Ученый делает справедливый вывод о том, что выделенные признаки не достаточны для критериального определения, т.к. не учитывают особую функцию убеждения – способность служить «основой, критерием, эталоном при выполнении актов ценностного выбора» и на основании этого «включать» механизм социальной ориентировки [98, С. 28]. Убеждение, как и другие смысловые образования, способно служить той надситуативной нравственно-оценочной опорой, с позиции которой человек осознает результаты своей деятельности [там же, С. 31–32].

Разграничения между знаниями, взглядами и убеждениями определяются, по мнению ученого, в способе их образования и функционирования. Так, знания выступают средством распознавания, выделения объектов и оперирования

ими в умственной деятельности. Убеждения представляют собой единство объективного и субъективного, их роль заключается в реализации связи усваиваемых знаний с личной заинтересованностью в их приобретении, тем самым общественный интерес осознается как личностно-значимый. Взгляды, как и убеждения, выражают единство оценок, норм и идеалов, положительное к ним отношение. Однако в отличие от убеждений, выражают отношение субъекта к предмету оценки, а не критерия выбора мотивов и целей, которыми личность намерена руководствоваться в той или иной жизненной ситуации.

Безуспешность снижения остроты проблемы образования и здоровья в традициях информационных программ медико-гигиенического обучения и воспитания в школе (вузе) свидетельствует о глубоких разрывах в познавательном процессе учащихся (студентов), когда осознание информации ограничивается лишь актуализацией ими типовых смысловых связей на уровне объяснения. Тогда как осмысление, включающее актуализацию существующих или создание новых у школьников (студентов) личностных смыслов при понимании учебного материала, отсутствует.

Отсюда понятно пристальное внимание к смысловой сфере развития личности в различных аспектах ее исследования в философии, педагогике, психологии, культурологии и др. областях научного знания. Смысл явлений есть их основа. Он существует независимо от человека до тех пор, пока субъект не начинает их оценивать или придавать им личностный смысл.

Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами. Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания [149, С. 275]. А.Н.Леонтьев, таким образом, определяет личностный смысл с двух позиций: рассматривает его в структуре деятельности как отношение мотива к цели (1) и в структуре сознания как «значение значения для субъекта» (2) [там же, С. 152–153].

Смысловая сфера личности стала предметом основательного исследова-

ния Д.А.Леонтьевым с позиции системного подхода. Ученый раскрывает ее значение как обеспечивающую смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех аспектах – и в сфере сознания, и в сфере не контролируемых им переживаний, эмоций и т.д. [151, С. 167]. Исследователем обосновывается идея о регулирующей роли личностных смыслов при самоопределении человеком собственной жизненной позиции посредством формирования автономных смыслообразующих структур сознания – личностных ценностей, новых, независимых от потребностей регуляторов поведения [там же, С. 113].

Среднее положение смысла позволяет ему «связывать» ценность (в контексте нашего исследования – жизни и здоровья) с осуществляемым человеком реальным поведением, деятельностью и общением в направлении объекта пристального внимания. «...Подобно тому, как мы различаем три царства: действительности, ценности и смысла, следует различать и три различных метода их постижения: объяснение, понимание, истолкование» [203, С. 476].

Длительное время рациональная компонента знания являлась, в определенной степени, и сейчас является, однозначно превалирующей в системе образования, тогда как, справедливо замечает Ю.В.Сенько, противопоставление естественнонаучного и гуманитарного знания противоречит самой природе педагогической науки, которая по сути своей является наукой гуманитарной [218, С. 33]. Перекос отразился самым неблагоприятным образом на воспитании подрастающего поколения – имеет место одностороннее «наполнение» памяти подростков многочисленными образцами социального и культурного опыта жизни, а развитие интеллекта осуществляется преимущественно воспроизводящего характера, тогда как сфера высших эмоций, простых человеческих отношений и переживаний оказывается невостребованной или слабо актуализированной [287]. «Мышление без сердца...остается в конечном счете безразличным... Его главный прием есть умственное разложение жизни, как бы «вивисекция» живых явлений и существ» [110, С. 296].

Сегодня возникла необходимость более глубокого погружения в природу

познания, не ограничивая его исключительно процессами отражения окружающего мира. Знание, как образ познаваемого, – часто достигается другими средствами: репрезентацией, конвенцией, интерпретацией [172, С. 20]. В этом случае знание «возвращается» к своей смысловой сущности – выразить «жизненный мир» как мир «субъективно-соотносительного» (Э.Гуссерль). В этом случае важно иметь в виду, что мировоззренческий образ мира — это не только знание о мире и его осмысление, но одновременно система ценностей, определяющая характер мироощущения, переживания мира человеком, определенная оценка тех или иных событий его жизни и явлений и соответственно активное отношение к ним [230, С. 190; 316]. Структурными компонентами образа в их единстве и взаимодействии являются «телесные и эмоциональные ощущения, мыслительно-понятийное и социально-личностное отражение, и даже духовное состояние личности» [190]. Участвуя в актах произвольной и непроизвольной регуляции психического состояния, образ помогает субъекту сознательно перейти в иное психическое самовыражение, что объясняет пристальное внимание к нему в различных психотехниках [192, С. 93; 321]. Так, известный психолог Ю.М.Орлов, исследуя процесс воспитания личности в ее стремлении к самосовершенствованию, связывает формирование потребностей и черт развивающегося человека с той ситуацией, в которой они первоначально возникли, и о свойствах которой им напоминает «извлекающий образ-стимул». Ученый делает важный для педагогики здоровья вывод – управление поведением сводится к управлению образами сознания, источниками формирования которых служат ситуация, слово (воспроизведение ситуации с помощью словесного описания) и потребности [187, С. 29].

С позиции охраны и укрепления здоровья самостоятельный научный и практический интерес представляет деятельность человека в рамках образа жизни. В общепринятом понимании под деятельностью подразумевается специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру с целесообразным изменением и преобразованием его в интересах отдельного

человека и общества в целом. Исходя из психолого-педагогической оценки, деятельность представляет собой единство процессов интериоризации-экстериоризации [250, С. 56]. Причем «процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается в предсуществующий внутренний «план сознания»; это – процесс, в котором внутренний план впервые формируется» [150, С. 151]. А.Н.Леонтьев исследует важнейший фактор (детерминант) развития внутренних структур деятельности человека, который выражен феноменом совместно-распределительной работы с «другим», «(где «другой» составляет не внешний момент, а важнейшую структурную составляющую ... процесса)» саморазвития личности [250, С. 58]. Заслуга выдающегося ученого заключается в том, что им показана диалектическая взаимосвязь деятельности, действия, операции и зависимость личностного смысла деятельности человека от ее мотивов. Переход мотива («сдвиг мотива на цель») становится исключительно важным моментом при возникновении качественно новых отношений человека к осваиваемой им реальности жизни.

Обращаясь к феномену валеологической деятельности (деятельности оздоровления), следует подчеркнуть единство внутренних и внешних проявлений активности человека в связи с практикой оздоровления системного характера. Общепринято структуру любого вида деятельности представлять совокупностью взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней: субъект-предмет-продукт; цель-средство-результат; интерес-предназначение результата как системе, функционирующую при условии, если взаимодействие и взаимоотношение ее элементов имеют характер взаимодействия (синергии) [183, С. 10]. В таком значении из поля зрения исследователя не ускользает динамика развития деятельности от низшей к высшей организации с одновременным процессом развития самого субъекта активности, предметной области, а также преобразования условий осуществления деятельности. «...Только свободный познает свободу, только творящий познает творчество, только дух познает духовное, только микрокосм познает макрокосм» [29, С. 73], продолжим – только рабо-

тающий над своим здоровьем познает здоровье.

Оздоровление занимает самостоятельное место в системной активности человека и выражает собой уровень субъектного опыта личности по отношению к развитию и преобразованию потенциала собственного и общественного здоровья. Обоснование для такого вывода мы осуществляем с помощью следующих положений:

1. Валеологическая деятельность предметна как способ улучшения здоровья.

2. Особенное в деятельности оздоровления выражается эффектом резонанса и синергии. При индивидуальном оздоровлении улучшаются параметры общественного здоровья. В свою очередь повышение качества жизни в масштабе всей страны самым благоприятным образом отражается на здоровье ее граждан (или обратный пример).

3. Алгоритм валеологической деятельности направлен от системы действий по стабилизации здоровья (адаптации) к здравотворческой активности.

4. Деятельность по охране и укреплению здоровья субъектов образования выступает в качестве необходимого средства, условия, критерия и механизма для успешного решения разнообразных педагогических задач и, одновременно, является специфическим способом улучшения здоровья, что дает все основания рассматривать ее в качестве метадеятельности.

Общепризнанный факт, что результативность любого вида деятельности зависит, в первую очередь, от определения цели, «как конечной причины» человеческой активности.

Диалектика взаимоотношений в схеме «цель-здоровье» отражает их причинно-следственный характер с механизмом взаимосвязи, раскрытым П.К.Анохиным в теории функциональных систем. «Несовпадение цели и результата приводит к «возмущению равновесия» в структурах головного мозга, при котором система стремится не к устойчивому состоянию, а «стремится» полу-

чить запрограммированный результат и ради этого результата может пойти на самые большие возмущения во взаимодействии своих компонентов» [11, С. 56].

Постановка целей, – подчеркивает Г.С.Шляхтин [272, С. 31], – не является исходным моментом в развитии индивидуальной деятельности и направленности личности, а выступает как итог взаимодействия различных социальных влияний, внутренних субъективных условий, выступающих в виде потребностей и мотивов, а также во внешних обстоятельствах, определяющих возможность реализации побуждений субъекта в соответствии с имеющимися средствами. «Цель – эпицентр деятельности, а не ее начало, и поиски цели не имманентно определены личностью, а задаются ее отношением к объективно поставленной ей задаче» – заключает К.А.Абульханова-Славская [2, С. 103].

Важнейшая особенность цели – интегральность, обобщенность в отношении конкретных вариантов активности – объясняет безуспешность попыток решить задачу оздоровления образовательного процесса в рамках одного вида деятельности.

Психологический аспект деятельности подразумевает также такую область обсуждения как потребностно-мотивационная сфера развития личности [42, 53, 62, 105, 149, 166, 188, 272 и др.].

Одна из известных моделей мотивации, как известно, предложена А.Маслоу и описывает иерархию потребностей человека в следующем порядке: физиологические потребности, безопасность, любовь и дружба, уважение и признание, самоактуализация. Важным для нас следствием, вытекающим из теории А.Маслоу, является факт многофакторной детерминации поведения, когда «любой поведенческий акт детерминирован множеством детерминант или множеством мотивов» [167, С. 210].

С намерением сохранить здоровье и приумножить свои физические возможности связана борьба мотивов. «В этом случае мы имеем дело уже не с потребностями, а с их новыми функциональными образованиями, представляющими собой некоторое нерасторжимое единство потребности и сознания, аф-

фекта и интеллекта. Это позволяет... понять процесс развития побудительных сил человеческого поведения как процесс превращения естественных (натуральных по терминологии Л.С.Выготского) потребностей в их опосредственные формы, свойственные только человеку, как общественному существу. Такое понимание развития потребностей позволяет рассматривать его как совершающееся по тем же общим (открытым еще Л.С.Выготским) законам, по которым идет развитие и всех других психических процессов и функций: из непосредственных они становятся опосредованными, из произвольных – произвольными, из неосознанных – осознанными» [42, С. 50–51].

Устойчиво доминирующие мотивы поведения приобретают для человека ведущее значение и тем самым подчиняют себе все другие мотивы. Иерархическая структура мотивационной сферы в наиболее развитой ее форме предполагает усвоение определенных моральных ценностей – представлений, понятий, идей, ставших доминирующими мотивами поведения [149, С. 186–189]. Известно, что в тех случаях, когда усвоенные ценности сами приобретают силу непосредственных побуждений, они могут определять поведение людей независимо от сознательно принятых решений, произвольно подчиняя себе все другие его побуждения, в том числе и не осознаваемые.

По мере перехода к более высоким структурам внутренней регуляции поведения растет роль когнитивного, осознаваемого компонента. Осуществляется переход от неосознаваемых стимулов (внушение, психологическое заражение, подражание, идентификация) к системе управления поведением, включающей идеалы, ценностные ориентации и убеждения, к которым субъект проявляет избирательность, ориентируясь на значимые для себя социально-психологические феномены – референтная группа, престиж, авторитет, популярность и др. [26, С. 40].

Остановимся на потребностях отдаленной мотивации, т.к. они играют ведущую роль в определении личностью стратегии собственного образа жизни и выражают озабоченность поиском смысла и цели человеческого существования и собственного предназначения в жизни. Данного рода духовные изыскания

придают «всему поведению человека устойчивость и направленность, формирует у него такие черты характера как упорство и настойчивость», а также необходимые качества личности для достижения поставленной жизненной цели [73, С. 82]. Через потребности высшего духовного напряжения достигается свобода выбора в определении собственной стратегии жизни, а сам процесс ее реализации осуществляется с подъемом и удовольствием.

Механизм самодвижения высших духовных потребностей, как психологический феномен ненасыщаемости, раскрыт в работах А.Н.Леонтьева [149, С. 172–173], Л.И.Божович [42, С. 45] при исследовании активности человека, побуждаемого к действию не нуждой в чем-либо, а стремлением к новому, все более яркому высшему духовному переживанию. Данное психологическое явление объясняет, с одной стороны, безграничность поступательного саморазвития личности при выраженной у нее сфере потребностей высшей иерархической ступени (потребность в познании и самопознании, самосовершенствовании и др.), с другой – остановку и даже регресс личностного становления, если самодвижение поглощается сферой низменных интересов. «Следовательно, – делает важный для педагогов вывод Л.И.Божович, – полноценное формирование человеческой личности решающим образом зависит от того, какие именно по своему содержанию потребности приобретут у него форму самодвижения, и дело воспитания заключается в том, чтобы управлять этим процессом» [42, С. 46]. В противном случае, перестройка мотивационной структуры личности, – становится далеко не простой воспитательной задачей.

Новые формы психики, раз возникнув, не остаются нейтральными. Они начинают определять поведение и деятельность подростка, его взаимоотношения с окружающей средой и весь дальнейший ход становления личности. На основе сформировавшихся ранее качеств и возникших в процессе пройденных этапов жизни потребностей и стремлений человек, так или иначе, преломляет воздействия окружающей среды и занимает по отношению к ней определенную внутреннюю позицию.

Обратимся к личностной сфере развития человека.

Известно, что при многократном повторении в повседневной практике субъекта определенного характера отношений к окружающей его реальности происходит трансформация внутреннего предубеждения в психологические новообразования (качества) личности, как итоговый момент устойчивой «взаимосвязи многих видов сущего, имеющих субъективную... форму» [254, С. 325]. Личностно-профессиональные качества будущего учителя являются, таким образом, интегративным и проявляемым в поведении, деятельности и общении результатом осуществления себя как субъекта культуры здоровья.

В отечественной педагогике исследования модельных характеристик образа учителя связаны с именами Э.Ф.Зеера, К.М.Левитана, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, В.А.Сластенина, Н.Ф.Талызиной и др. Большинство ученых классифицируют две главные составляющие характеристики педагога – его профессиональные знания и личностные качества. Существенные различия, как правило, просматриваются в личностной составляющей, что подробно обсуждается нами в 3 главе диссертации.

Таким образом, *мировоззренческие детерминанты безопасности и здоровья – образы, ценности, идеалы, цели и личностные смыслы, общие знания, способы деятельности, общения и поведения – интегрированы друг с другом в целостное, многоуровневое и многокомпонентное духовное образование посредством активного поиска им личностного смысла в универсалиях накопленной культуры здоровья.*

Активное вхождение в «мир человека», когда мировоззрение как «сжатая до одного человеческого «Я» культура» [259, С. 11] в виде освоенного системного знания, принятых ценностей, личностных смыслов, идеалов, норм и способ жизнедеятельности выражает творческое начало личности в самоорганизации здорового образа жизни. Выражая наиболее общие представления об основных компонентах и сторонах человеческой жизнедеятельности в ее этиче-

ских оценках, универсалии культуры обретают для субъекта побуждающую силу к саморазвитию лишь при их осмыслении.

Самоценность каждой составляющей в мировоззренческом комплексе культуры здоровья объясняет невозможность их ранжирования.

Выводы

Проведенный анализ философских и общепедагогических предпосылок для базовых идеализаций здорового образа жизни у будущего учителя позволяет сформулировать следующие выводы.

Осмысление кризиса здоровья глобальной проблемой современности выносит ее решение в плоскость философско-культурологического исследования, т.к. пересмотр исторически сложившейся практики жизнедеятельности человека с традицией экстенсивного развития, обуславливает активный поиск новых жизненных смыслов и ценностей.

Познание первопричин кризиса человека фиксирует существенные деформации в духовной сфере общества, что предполагает последовательное углубление в осознании места и роли культуры как социального и антропологического явления, универсального фактора устойчивого развития для всего человеческого сообщества и каждого его члена в отдельности. При определении культурно-антропологических основ безопасности и здоровья особое внимание уделяется моделям развития здорового человека и теории здорового образа жизни с ведущими идеями о всеединстве, системности и самоорганизации в структуре многоаспектных отношений человека с природой, окружающими людьми и самим собой.

Исследование феномена «здоровый образ жизни» в ракурсе социологического, медико-гигиенического, педагогического и др. подходов свидетельствует о его многогранном и объемном содержании. Однако нельзя при этом не заметить, что многообразие толкований термина, возможно, свидетельствует об ус-

кользающих из поля зрения исследователей основополагающих положений, раскрывающих противоречивый характер данного феномена. С одной стороны, «образ жизни» представляет собой элемент сознания при целостном отражении индивидом реальности жизни в связи с интенсивностью поиска и содержания ее смысла, а с другой – являет собой материализованный продукт духовной активности личности в виде соответствующего способа жизнедеятельности. Следовательно, изучение феномена переносится в область оценочных, ценностных и смысловых суждений, т.е. на уровень философско-культурологического исследования и сопряжено с изучением родовой сущности человека – его духовности, целенаправленной активности, социальности.

Выход в пространство системной методологии дает возможность исследовать природные предпосылки и социокультурные предрасположенности для самосохранения и выживания человека в современном мире лишь при гармонизации многогранных отношений его с миром природы, обществом, при согласованности с самим собой в культурном и образовательном саморазвитии. Понимание личности-субъекта в обновляемой системе ценностей и смыслов современного общества подразумевает такую стадию развития личности, на которой человек способен определять собственные масштабы деятельности, смысл, цену и результаты своих усилий с этических позиций. Применительно к учителю активистская мировоззренческая установка на оздоровление скорее отражает инициативу педагога не в отношении формирования личностных качеств учащегося, а на побуждение его к самодетерминации культурного развития при усилении им субъектности.

Обновление смыслов и ценностей педагогического образования в связи с озабоченностью здоровьем детей и учащейся молодежи в процессе их обучения в школе обуславливает критическое отношение к цели профессиональной подготовки будущего учителя к оздоровительной работе в образовательном учреждении; содержанию педагогического образования с учетом его здоровьесформирующей функции в двух содержательных линиях: развитие личности будущего

учителя, оберегающего и передающего последующим поколениям традиции культуры здоровья (1) и творящего ее новые артефакты (2); образовательных технологий с актуализацией смыслопоисковой активности студентов при усилении процесса самодетерминации культурного развития.

Исследование биогенетической и социокультурной составляющих безопасности человека с позиции философско-культурологического подхода позволяет определить закономерности и на их базе основные теоретические положения для организации образовательного процесса в педагогическом вузе по формированию мировоззренческой основы культуры здоровья будущего учителя и содействия ему в практической деятельности оздоровления образовательного пространства для личного и профессионального саморазвития.

Глава 2. Самоопределение студентов в системе жизненных смыслов и ценностей культуры здоровья

2.1. Закономерности развития личности как субъекта культуры здоровья

В стремлении обнаружить закономерности формирования культуры здоровья будущего учителя мы опирались на следующие существенные, повторяющиеся и устойчивые связи педагогических явлений с общей образовательной ситуацией развития общества:

- системная организация окружающего мира, вовлеченность человека в многообразие причинно-следственных отношений с природой, социумом и самим собой;
- сущностные проявления человеческого бытия – сознание, духовность, общение, деятельность – в связи с безопасностью личности и здоровьем человека;
- развитие духовности в культурном становлении современного человека и поиска им «осмысленного бытия» (А.Сахаров);
- культура и образование как универсальные факторы для самовывживания человека, сохранения человеческой телесности и биогенетических предпосылок самой жизни в ситуации возрастающей социокультурной энтропии в обществе;
- образование и здоровье человека в структуре глобальных проблем современности;
- природо-и культуросообразность развивающего образования;
- процесс научного познания, диалектика как научная теория и метод поиска истины и др.

Отступление от общей логики безопасности жизни и здоровья человека, отразилось, как известно, самым неблагоприятным образом на возможности

воспитания здорового подрастающего поколения. В связи с этим для современного учителя наполняются особым профессионально значимым смыслом слова известного русского философа И.А. Ильина о том, что: «... последние поколения человечества разучились воспитывать в детях духовность инстинкта и тем открыли для них гибельность пути. Грядущая культура должна понять эту ошибку и обновить свое педагогическое искусство» [цит. по 4, С. 19]. «Духовность инстинкта» как побудительный мотив «окультуривания» телесных начал человеческой жизни формируется подрастающей личностью при встрече с ценностями мировой и национальной культуры в заботливом сопровождении взрослого наставника, ибо чаще всего потребность в ориентирах духовного развития запаздывает по сравнению с чрезмерными запросами материального характера.

В связи с этим встает вопрос о культурном развитии самого воспитателя. Чем теснее связь культуры здоровья учителя с гуманитарной и профессионально-педагогической культурой, тем эффективнее результаты его личной и профессиональной социализации – повышение «собственной продуктивности» (Э.Фромм); способность «овладения собой» (Л.С.Выготский); умение «регулировать свои усилия сообразно возможностям» (В.Франкл); осознание «новых аспектов я» (К.Роджерс); переход «надситуативной активности к трансцендентальному я» (В.А.Петровский) и т.д.

С увеличением количества и углублением проблематики исследования образа жизни и здоровья студентов заметны две тенденции-закономерности. Одна отражает недостаточное внимание к физической культуре, ее не невысокий рейтинг в системе индивидуальных ценностей, пренебрежение повседневной практикой оздоровления. Вторая выражается в чрезмерной «соматизации» человека, возведении в культ «голоса тела» (Е.Я.Александрова, И.М.Быховская), что, как и в первом случае, не способствует психической устойчивости, эмоциональной удовлетворенности и физической выносливости, подпитывает в молодежной среде рост девиантных в отношении здоровья форм

поведения. Наблюдаемые тенденции свидетельствуют о потере или несформированности у значительной части молодых людей, в том числе студентов, ценностно-смысловой ориентации здорового образа жизни, что обуславливает поиск решения проблемы, прежде всего, в сфере воспитания. Имеется в виду, как первоочередная задача, формирование мировоззренческих основ культуры здоровья путем побуждения осмысливать свою жизнь в категориях не сиюминутных преходящих ценностей, а ориентиров напряженного духовно-физического роста, достойных человека, ибо «пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы» [74, С. 20].

Взаимодействие философии и теории здоровья в педагогике – закономерный процесс. Их взаимонаправленность и совместный вектор рефлексии причин, обуславливающих здоровьезатратный механизм образования, обращены преимущественно в сторону фундаментального, а не дисциплинарного среза проблем, возникающих при воспитании физически здоровой и духовно богатой личности, когда вопросы педагогики восходят к философским идеям воспитания человека, так же как и сама педагогика предстает в качестве прикладной философии. Активный поиск смысложизненных ориентиров устойчивого развития современного человека формирует у будущего учителя культуру образа мыслей, создает методологическую базу для их проекции на практику образования с ведущими принципами его природо-и-культуросообразности; помогает из множества вариантов профессионального самоосуществления произвести свободный и ответственный выбор в пользу служения интересам развития ребенка здоровой социально активной и творческой личностью. Овладение основами методологической культуры позволяет учителю избежать другой крайности – подмены педагогического знания философской вопросительностью жизни, о чем не без основания предупреждает в своих публикациях В.В.Краевский – овладение философским знанием должно «осуществляться наряду с педагогическим, вместе с ним, а не вместо него...» [135].

Известно, что ядро человеческой духовности составляют мировоззренческие образы, высшие человеческие чувства и мысли, научные понятия и идеи национальной и мировой культуры в логике взаимосвязи и взаимообусловленности их с практикой здорового образа жизни. В свою очередь предметная деятельность оздоровления укрепляет защитные функции культуры и образования, когда в ситуации глобальных информационных процессов и неоднозначных социальных движений в мире их согласованное взаимодействие исключает при воспитании подрастающей личности риск «всеядности и нравственного хаоса» (Л.П.Будева). Опрометчиво отступая от ментальных предрасположенностей в организации образа жизни, человек становится уязвимым для агрессивного давления со стороны метакультур с проявлением чрезмерного потребительского интереса во всех его разновидностях, патологической раскованности в сфере интимных отношений, культурных маргиналий и т.д. Происходит засорение пространства национального общения идеями насилия и нетерпимости к иному образу мыслей и жизни [17]. Подрастающее поколение оказывается не способным к открытому диалогу и продуктивному взаимодействию в рамках разных культур при сохранении и укреплении этнической самоидентификации вне ее крайних проявлений – гиперболизации и литотизации [148, С. 97–100; 295, 300].

Имеют место и тенденции иного рода. Они отражают процессы дифференциации в сообществах многонационального состава: от выраженного национального экстремизма до толерантности и живого человеческого интереса к культуре и традициям жизнедеятельности других народов. Закономерные процессы данного характера ставят вопрос о духовной референциации и идентификации личности, роли и ответственности учителя в этом жизненно важном деле как направляющего духовную энергию воспитанника на формирование «всесторонне, гармонично и целостно» (А.С.Запесоцкий) образа человека и мира, собственного образа, в котором максимально полно выражается потенциал его саморазвития.

Концепция российской школы здоровья, определяя первоочередной заботой учителя охрану здоровья детей и учащейся молодежи посредством энер-

гичного медико-педагогического воздействия на факторы риска в образовательной среде, ориентирует на управление-самоуправление факторами здоровья растущего человека через систему его обучения и воспитания.

Здравотворческий смысл педагогического образования обращен к развитию у студентов субъектного опыта здорового образа жизни, формированию индивидуального стиля оздоровления, чувства личной ответственности за качество профессионально-педагогической деятельности в ее здоровьесберегающей функции, что выражает готовность к «свободной реализации верно осознанного долга, являющегося нравственным выражением интересов» растущего ребенка [229, С. 291].

Существенным отличием от прежних подходов является фокусирование внимания на «здоровье здорового человека» со следующими теоретико-методологическими постулатами здравоцентристской модели образования:

- формирование ценностно-смыслового отношения к здоровью, предупреждающее потребительский подход к собственным ресурсам развития;
- самоорганизация индивидуального и общественного сознания в сторону практической деятельности по охране и укреплению здоровья;
- ориентация на насущные и перспективные интересы развития человека, здоровье которого, с одной стороны, предопределяет успешность его творческой самореализации, а с другой – отражает эффективность данного процесса;
- культивирование в образовательной среде образцов организации здоровьесберегающей и развивающей ресурсы духовного и физического роста деятельности, поведения и общения;
- формирование дружественной среды вокруг детства как пример комплексного подхода к оздоровлению подрастающего поколения и др.

Новая методология в педагогике ориентирована на антропоцентрическую модель здорового человека. Она в рамках концепции развивающего образования реализуется в пространстве интеграционного взаимодействия естественно-научного и гуманитарного знания о человеке и его здоровье, как выражающего

закономерный процесс человекознания. Становление студента субъектом культуры здоровья осуществляется посредством активного освоения, присвоения, воссоздания и преобразования им ценностно-нормативного, когнитивного, поведенческого, творчески-деятельностного компонентов культуры здоровья инвариантного состава с равноценностью рационального и чувственно-образного познания реальности здорового образа жизни. Активно вовлекаясь в процесс интериоризации социокультурных программ безопасности жизни и здоровья, студенты выходят на новый уровень духовного саморазвития – культуротворческий, что подразумевает новую парадигму образования – личностно ориентированную (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

Личностный подход в педагогике преемственно связан с гуманистической традицией. Он имеет множество форм реализации, т.к. обращен к конкретной личности с присущей для нее уникальной биологической природой и неповторимостью социального облика. Многомерность социокультурного опыта организации эффективной жизнедеятельности побуждает личность к выбору для собственного «судьбостроительства» такого образца способов жизненной активности, которые для нее в наибольшей мере приемлемы и органично вписываются в индивидуальный контекст представлений о векторе саморазвития согласно инвариантным критериям культуры здоровья [292].

Ориентация педагогического процесса на личность реализуется через стремление к гармонии индивидуального и коллективного, творческого и репродуктивного, ценностного и информационного, диалогичного и монологичного в целенаправленной активности человека не столько на преобразование внешнего мира, сколько на саморазвитие как субъекта жизни с уравновешенностью в нем чувственного и рационального начал.

Подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности в связи с оздоровлением образовательного процесса подразумевает сформированность ключевых компетенций как возможности установления связи между теоретическим и практическим аспектами решения проблемного явления на ос-

нове и посредством деятельности. Пренебрежение данным методологическим принципом в дидактике приводит к формальному знанию о здоровье, лишает эти знания личностного смысла и эмоционального звучания, затрудняет овладение студентами общепедагогическими и специальными умениями в области образования и здоровья, что в итоге ведет к тиражированию практик здоровье-затратного обучения в школе.

В современных условиях с совершенно иной стратегией жизни – динамизмом и скоростностью общественных процессов – двойственность (противоречивость) культуры, как стабилизирующего фактора и фактора развития, существенно обостряется и ведет к противопоставлению логик мышления: одной (логика инверсии) – в рамках устоявшейся культуры, другой (логика медиации) – в формирующихся контурах культуры инновационного развития [19, С.195–199]. Закономерным для реализации возможности устойчивого развития современного человека при разрушении традиционных элементов культуры является, с одной стороны, активизация факторов смысловой детерминации здорового образа жизни, а с другой – взаимопроникновение традиционного и инновационного в культуре деятельности, поведения и общения человека с укреплением диалога между ними [36, С. 127]. Стратегия инноваций в обществе обуславливает необходимость искать меру свободы (или несвободы) личности. Размер «данной квоты» задается в пространстве непреходящих ценностей человеческого сообщества, что ставит вопрос о закономерном возрастающем значении его воспитательных функций [39, 136, 155, 156, 182, 239, 266 и др.].

Отметим в развитии субъектной формы личности современного человека, как особенное, обращенность его к внутреннему «Я», творящему собственное культурно-образовательное пространство развития при усилении кооперативных отношений с другими субъектами. Вместе выражая интересы общего профессионально-группового развития, как элементы целостного субъекта культуры («форума (диалога «общественных сил») по В.С.Библеру). Профессия учителя не является исключением: характерным проявлением субъектности педа-

гога является направленность на формирование субъектных качеств личности ученика; чувствительность к зарождающимся тенденциям общественного здоровья; с помощью адекватно подобранных педагогических условий закрепление положительных из них в образовательном процессе, предупреждение факторов легализации отрицательных прогнозов.

Таким образом, закономерности, выражающие общую направленность развития социокультурных явлений в обществе, в том числе, в системе образования с преломлением их на исследуемый нами процесс в гуманитарном вузе, проявляются на двух уровнях – социальном и личностном. В первом случае существенные изменения характера, содержания и интенсивности проблем духовного развития студента, вызваны внешними обстоятельствами и, зачастую, отражают ошибки и просчеты в определении стратегии общего развития (социального, экономического и др.). Во втором – обусловлены обострением проблем личностной смысловой ориентации и самореализации, что модифицирует индивидуальные (а затем и общественные) мировоззренческие основания в обозначении ведущих контуров продуктивной личной и профессиональной социализации.

Для определения теоретических положений и основополагающего принципа формирования культуры здоровья будущего учителя рассмотрим данный процесс с учетом его системного характера.

2.2. Формирование мировоззренческой основы культуры здоровья будущего учителя в логике системного процесса

Духовное становление личности осуществляется в процессе ее социализации и включает, как известно, ценностно-нормативный, когнитивный, деятельностный, поведенческий компоненты психики в их единстве при внешних и внутренних факторах детерминации, отвечая не только требованиям строгой предзаданности, но и вероятности развития. Отличаясь признаками целе-

устремленности, открытости, избирательности, неопределенности, индивидуальности, личность формируется при столкновении противоречивых процессов (развития-саморазвития, воспитания-самовоспитания, организации-самоорганизации, управления-самоуправления) в многообразии системных отношений с миром и в мире как целостная, многомерная и интегративная система в единстве духовных, социальных и телесных начал жизни.

Иерархия отношений, содержательное их наполнение, ценностная и инструментальная оснащенность задаются преобладающим типом культуры и конкретной исторической ситуацией развития человека с позиции системного анализа и синтеза.

Системная методология включает морфологический, структурный, функциональный и генетический аспекты научного поиска [281]. Морфологический подразумевает описание границ объекта, его декомпозицию с последующим выходом на уровень описания межэлементарных связей и способов существования системы как этап структурного исследования. Функциональный аспект анализа уточняет механизм внутреннего функционирования и взаимодействия субъединиц объекта между собой и внешней средой по принципу обратной связи. Генетический расследует происхождение, процесс формирования, развитие и прогноз системы на ближайшую и отдаленную перспективу.

Все аспекты системного анализа выступают в органическом единстве и нацелены, в конечном счете, на синтез как интеграцию элементов в целостность с признаками качественного преобразования (положительного или отрицательного).

В описании системы общепринятым является следующий порядок аналитических процедур: выделение объекта среди прочих и представление его в виде системного образования; классификационная характеристика; определение целей, задач и назначения (функций) системы; установление связей объекта с другими системами; осуществление декомпозиции и выделение структурных

компонентов объекта; исследование его состояния и поведения, а также направленности изменений, моделирование.

Основными принципами системного подхода, с помощью которых развивается познавательный ресурс исследования сложноорганизованных объектов, являются принципы целостности, сложности и организованности. Согласно их методологическому содержанию развитие личности будущего учителя с духовными детерминантами эффективности жизнедеятельности в смысле его здоровья и безопасности представляется целостным, многоуровневым и многокомпонентным процессом в динамическом, двунаправленном потоке детерминации-самодетерминации ценностей, смыслов, норм, идеалов культуры здоровья в связи с педагогической и общей культурой будущего учителя.

Следует заметить, что использование системного подхода в педагогике традиционно предполагает более четкую постановку задачи, определение средств и условий для ее решения с широким междисциплинарным освещением исследуемого процесса [16, 21, 240].

Так, воспитательный процесс, по Ю.К.Бабанскому, имеет такие компоненты как «...цель и задачи воспитания, содержание воспитательных влияний и деятельности самих воспитателей с целью стимулирования и мотивации деятельности воспитуемых, формы и методы контроля и самоконтроля в процессе воспитания. ... Завершается цикл воспитания анализом достигнутых результатов, который позволяет наметить новые цели и задачи воспитания с учетом имеющихся нерешенных проблем» [21, С. 322]. В последующих педагогических работах состав исследуемого процесса дополнен посредством уточнения цели как множественности и более конкретного определения принципов, движущих сил и условий, в которых он протекает [71, С. 71].

Описание границ предметной области научного знания о здоровье и практиках оздоровления ориентирует внимание на общем и особенном в структуре и содержании педагогического образования в связи с озабоченностью качеством профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в данной

сфере. Образовательный комплекс отношений, знаний, способов деятельности в русле безопасности и здоровья, формирующийся у студентов посредством обучения основам естествознания и гуманитарной культуры об этой проблемной стороне жизни современного человека, имеет метасистемное значение. С одной стороны, студенты овладевают необходимым опытом и знаниями для построения собственной программы устойчивого развития, с другой – на этой основе получают возможность оказывать квалифицированную поддержку будущим подопечным в самоопределении ими детерминантов эффективности собственной жизни.

Развитие студента с индивидуальной стратегией и тактикой безопасности и здоровья в структуре личной и профессиональной социализации осуществляется путем слежения за результативностью данного процесса с помощью системного анализа, коррекции и обобщений. Оправданность такого утверждения имеет следующую аргументацию.

1. Процесс самоопределения студентов в проблемном поле философии здоровья и практик здорового образа жизни отличается собственной структурой, содержанием и протяженностью во времени и пространстве при взаимосвязи с духовными образованиями как более широкого масштаба (мировоззренческие универсалии культуры), так и целостного отражения человеческого бытия, связанного со здоровьем и безопасностью (мировоззренческие универсалии культуры здоровья).

2. При реализации общей цели высшего педагогического образования задача профессиональной подготовки студентов с детерминацией эффективности образа жизни на уровне профессионального сознания подразумевает развитие будущих учителей в продуктивном пространстве культуры здоровья как ее субъектов.

3. Развитие у студентов мировоззренческих структур эффективных в отношении здоровья способов жизнедеятельности – процесс динамичный и функционально насыщенный. Он чувствителен к внешним воздействиям, изби-

рателен к ним и, одновременно, сохраняет автономность как свидетельство интимного индивидуально-личностного самопродвижения студентов в данном направлении. Сущность взаимовлияний внутренней и внешней детерминации заключается в том, что по мере адаптации и интеграции обучающихся в профессиональную сферу жизненной активности ими расширяется и уточняется спектр ценностно-смыслового самоопределения в культуре здоровья как феномен субъективизации. Имеет место взаимоподвижность процессов индивидуализации и социализации. Расширение диапазона индивидуально-личностного развития проецирует подобный процесс на уровень профессиональной подготовки с последующим резонирующим эффектом на качество жизни в обществе.

4. Духовное развитие имеет сложное композиционное строение. Оно выражено единством ценностно-нормативной, когнитивной, поведенческой и творчески-деятельностной сфер психики. Описание каждой из них дает представление о том, как из структурных компонентов, выполняющих разнородные и разнопорядковые функции, выстраивается целостная картина проблемного «фрагмента» жизни с признаками качественной определенности в конкретном образе мира. Следует заметить, однако, что познание мировоззренческих характеристик безопасности и здоровья в жизнедеятельности человека не сводится к изучению их количественного состава, «ибо целое есть не простая сумма частей, а ... единство, т.е. система отношений между частями» [255, С. 122] и внешней средой.

5. Направленность развития будущего учителя с системой личностно-профессиональных качеств, отражающих степень сформированности устойчивых ориентиров в культуре здоровья и образовании, имеет собственные закономерности, свойства и параметры, хотя и продолжает испытывать влияние со стороны явлений (процессов), обуславливающих упорядоченное их изменение. В структуре внутренних и внешних связей и взаимодействий происходит преобразование мировоззренческой системы отношения учителя к практике личного оздоровления и оздоровления своих подопечных.

6. В конкретный момент динамического развития система описывается такой характеристикой как состояние. Ряд следующих друг за другом показателей дискретности (в нашем примере, результаты срезов при проведении педагогического эксперимента) отражает вектор движения исследуемого процесса. Появляется возможность для соответствующей коррекции и прогнозирования.

Таким образом, формирование культуры будущего учителя характеризуется признаками и качествами системного процесса, что позволяет перейти к анализу его общих и специфических черт с позиций данного методологического подхода.

Как отмечалось, системная характеристика педагогического явления значительно сложнее описания любых более жестко детерминированных объектов, т.к. подчиняется не только логике нормативного управления, но и многовариантного решения, что предполагает целостный подход к определению интегрального результата его развития. Вслед за анализом признаков основных компонентов психического явления, данный методологический подход позволяет исследователю связать частное в структурное целое, что нашло отражение в рисунке 2.

Первой и главной особенностью приведенной структуры является ее многоуровневость. Она выражается в проецировании теоретических выкладок в плоскость повседневной практической деятельности преподавателей (учителей) и студентов (учащихся). Именно это качество педагогической системы – выход на практику – является определяющим и отмечается многими исследователями [34, 145 и др.]. Многоуровневость имеет место и в структуре взаимоотношений анализируемой системы с системами иного организационного порядка (над-и подсистемами). Вторая особенность выражена в существовании причинно-следственных отношений между элементами системы.

Тогда как включение структурных единиц в единую системную композицию посредством совместной смыслопоисковой активности участников педагогического процесса составляет существо третьей особенности.

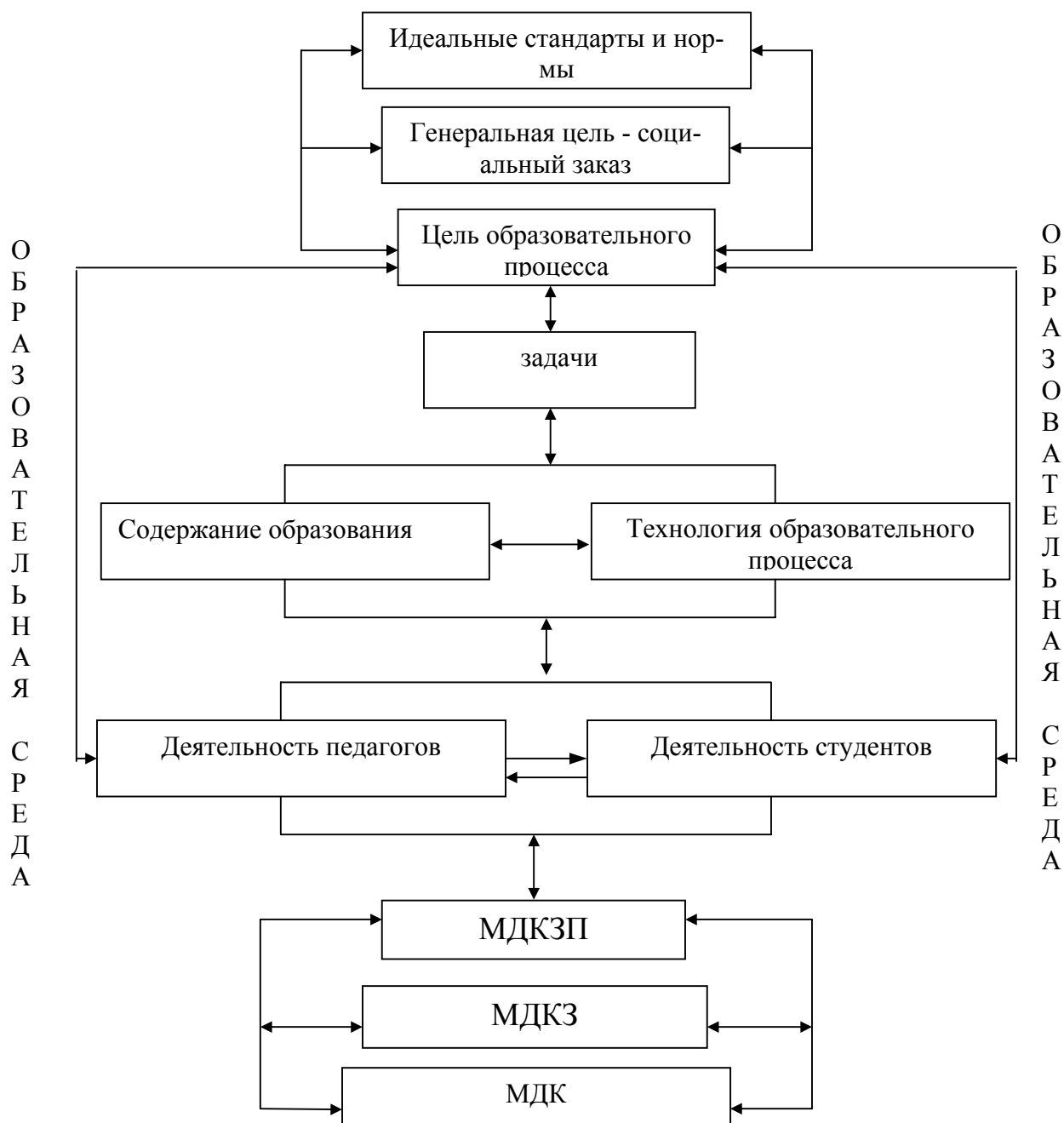


Рис. 2. Структура процесса развития мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя (МДКЗП) в системе причинно-следственных отношений с процессами иного порядка: развитием мировоззренческих детерминантов культуры здоровья (МДКЗ) и общей культуры (МДК).

Относительная опосредованность культурного развития студента влиянием педагогов-воспитателей включает в себе содержание четвертой характерной позиции и придает исследуемому процессу признаки устойчивого функционирования. Пятая специфическая черта проявляется в том, что генеральная цель управляет процессом не только в рамках данной образовательной структуры, но и выходит за пределы конкретной педагогической системы, оставаясь актуальной для любого вида деятельности. При этом сохраняется ее довлеющее влияние, даже если студент находится вне целенаправленных воспитательных воздействий.

Личностное и профессиональное развитие будущего учителя осуществляется при взаимодействии с социокультурной и природной средой жизнедеятельности, содержание и качество которой проецируется в духовном мире студента при его «встречной» активности с последующими переменами во внешней среде (рис. 3). Принцип обратной связи объясняет приоритетное значение для успешного развития личности и общества в целом системы образования как института воспитания.

Таким образом, духовное освоение окружающей действительности – процесс непрерывный во времени и пространстве. Овладев соответствующими стандартами превентивных и здоровьеразвивающих форм поведения, деятельности и общения, личность не останавливается в своем развитии, т.к. не останавливаются сами общественные процессы. А это означает, что постоянно меняются и совершенствуются требования к личности учителя как сберегающего, транслирующего, воссоздающего и преобразующего культурные ценности педагогического наследия по воспитанию физически здоровой сильной духом личности.

Опираясь на закономерности духовного развития личности будущего учителя, мировоззренческой базой которого служит определенная система ценностей, идеалов, знаний о здоровье, всеобщих способов безопасной деятельности и отношений, а также системный характер самого процесса – удалось обна-

ружить основные теоретические положения и определить основополагающий принцип формирования культуры здоровья будущего учителя.

2.3. Теоретические положения и ведущий принцип смысловой детерминации культуры здоровья студентов

Анализ состояния профессиональной подготовки студентов к оздоровительной работе в образовательных учреждениях в республике Башкортостан, результаты лонгитюдных эмпирических исследований в этой области, обобщение существующих в педагогике подходов к проблемному процессу, выявление его закономерностей – в совокупности позволяют определить теоретические положения формирования культуры здоровья будущего учителя.

Мировоззренческие детерминанты культуры здоровья – образы, ценности, идеалы, цели и личностные смыслы, общие знания, способы деятельности, общения и поведения – интегрированы друг с другом в целостное, многоуровневое и многокомпонентное духовное образование, связующим звеном которого являются основополагающие смысловые ориентиры здорового образа жизни. Они сокрыты в наиболее глубинных слоях человеческой психики, оказывают регулирующее воздействие на жизнедеятельность человека во всем многообразии ее проявлений через взаимосвязь с мотивами, потребностями, диспозициями, установками, ценностными ориентациями, через которые он выражает свое отношение с реальной действительностью жизни и производит оценку характера этих отношений [151, С. 167–250].

«Здоровая доля напряжения, порождаемая смыслом, который следует осуществить, является неотъемлемой частью человечности» и «... является действующей силой, которая поддерживает здоровье и продлевает, если не сохраняет жизнь» [256, С. 256].

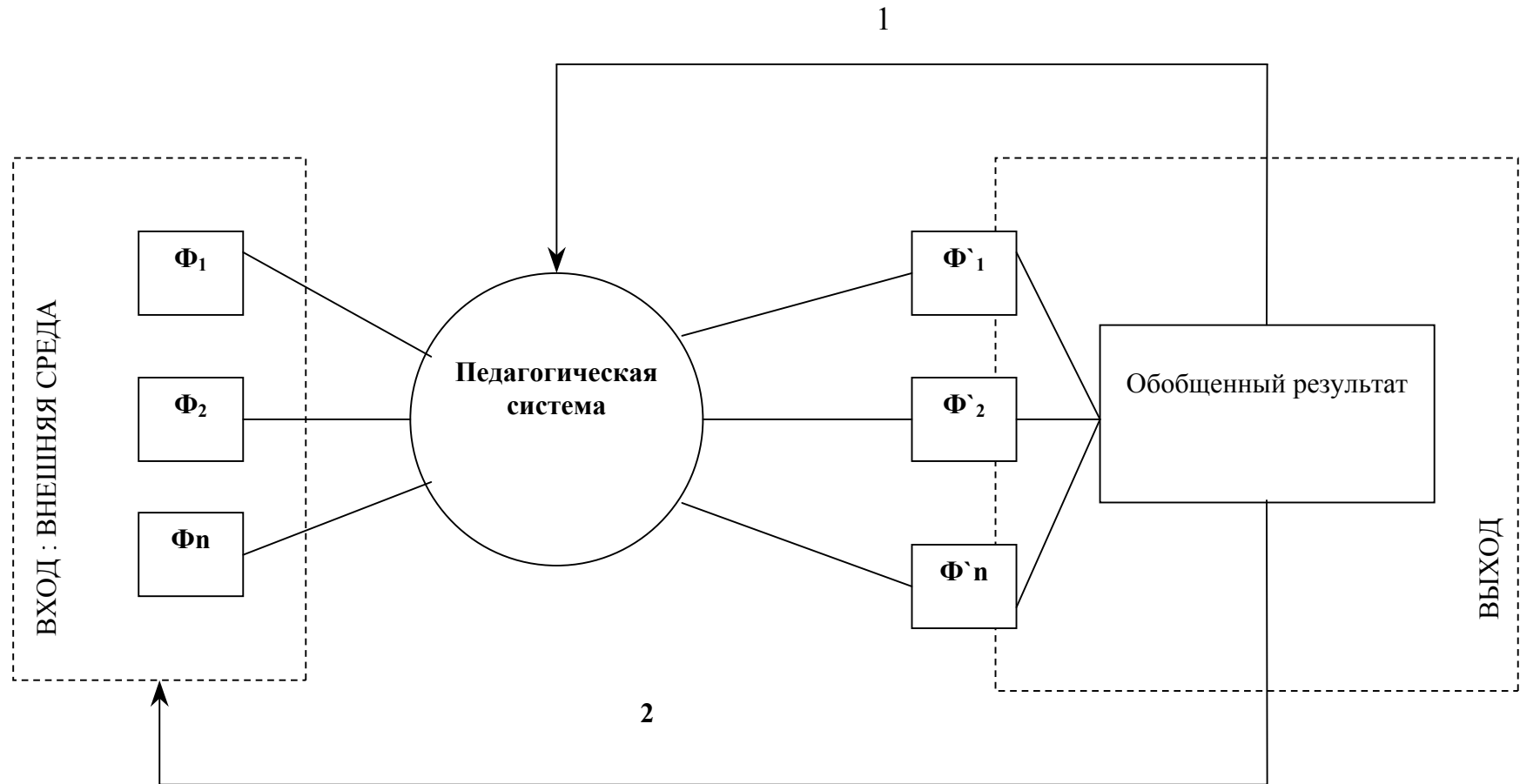


Рис. 3. Реализация принципа обратной связи в педагогической системе

Обозначение: $\Phi_1, \Phi_2, \dots, \Phi_n$ – факторы воздействия на систему
 $\Phi'_1, \Phi'_2, \dots, \Phi'_n$ – результирующие переменные системы
 1 – самопреобразование системы
 2 – воздействие преобразованной системы на внешнюю среду

Под духовным ресурсом развития личности подразумевается ее ценностно-нормативная, когнитивная, поведенческая и творчески-деятельностная составляющие сознания, а также личностно-профессиональные качества, которые формируются в процессе распрямления-опредмечивания «культурных сущностей» жизни. Предметно-деятельностное освоение «всеобщего опыта и знания» (Л.А.Микешина) о безопасности и здоровье человека, накопленного в истории педагогики и образования, проекция их на структуры профессионального сознания и выход учителя на культуротворческую деятельность осуществляется в согласовании следующих встречных потоков (концепция культурно-исторического развития). Первый включает этап первичной профессиональной социализации (адаптации), когда происходит трансляция исторически выверенных ценностей и всеобщих способов оздоровления в системе воспитания во внутренний контекст саморазвития личности студента как его осваивающего и присваивающего. Инвариант содержания культуры здоровья на данном этапе развития будущего учителя позволяет ему сформировать различные образы собственного «Я», совместить их с социально значимой и востребованной лично моделью выпускника-педагога с образцово организованными способами оздоровления образовательного процесса и выйти на этап инновационных решений. Он знаменует собой становление у студента новой логики развития – личностной детерминации – и через нее включение в культуротворческий процесс, овладевая позицией субъекта.

Данный процесс носит социально обусловленный характер. Динамика смысловых структур личности студента осуществляется в сотрудничестве с иными субъектами педагогического образования в культурном пространстве саморазвития каждого из них и всех вместе как совокупного субъекта при событийном наполнении и символизации профессионально-образовательной среды (В.С.Библер, В.Дильтей; И.Ф.Исаев, В.А.Петровский, В.И.Слободчиков и др.). Вступая в диалог с «текстом» культуры, с Другим или самим собой, удает-

ся «проецировать в культурный контекст собственные, личностные открытия, разумные проблемы» (В.С.Библер), т.е. выйти в пространство инновационной деятельности как субъект творческой самореализации.

Таким образом, среди многообразных видов культурной деятельности, формирующих человека с «заданными параметрами» развития, деятельность по «смыслопорождению» становится фундаментальной и отражает кардинальные перемены в современных представлениях о механизмах развития личности. Сегодня «эпицентр» описанных психолого-педагогических процессов перемещается из плоскости освоения, изменения и преобразования социального и культурного опыта по логической схеме «знак-означаемое» в область понимания, осмысления и преобразования, функционирующих в ряду «знак-означаемое-смысл» [65, С. 503]. Глубинный уровень становления самого знания раскрывается через единство когнитивного, ценностно-нормативного, творчески-деятельностного и поведенческого компонентов психики в пространстве пересечения логики значения и собственно человеческих смыслов [288, С. 20–24].

Расширение схемы гуманитарного знания за счет научного и иррационального познания системы человеческих отношений (семантика, герменевтика, теория деятельности и т.д.) с соответствующим спектром чувств и эмоций придает процессу становления и развития личности студента, как субъекта культуры здоровья, не только строгое интеллектуальное значение, но возможность живого сопереживания и вчувствования в духовный мир Другого с ощущением универсальной связи с ним.

Субъект-субъектные отношения, рождаемые в диалоговом общении, становятся определяющими для культурного развития каждого из вступивших во взаимодействие, т.к. именно в сфере коммуникативных отношений идет презентация, рефлексия и согласование ценностей, норм, идеалов, чувств, настроений и всех других атрибутов душевного и духовного мира личности [86, С. 67; 291, 293].

Субъектная проблематика становится одной из центральных в теории и практике развития здоровой и творчески активной личности, приоритетным направлением при изучении психолого-педагогических механизмов развития человека как «переживающего, думающего и чувствующего» субъекта «в противоположность объекту», по поводу которого он переживает, думает, чувствует» [158, С. 43]. Признаком развития личности-субъекта и его активности является способность овладевать целостными способами деятельности, всей совокупностью ее условий, объективных и субъективных средств ее реализации [2, С. 49]. У личности, достигшей субъектной стадии развития, механизмы регуляции активностью смещаются в сторону самодетерминации, т.е. самоорганизации и саморазвития (К.А.Абульханова-Славская, В.С.Библер, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубинштейн и др.).

Деятельность по охране и укреплению здоровья системно организована. Она характеризуется многоуровневым строением:

- восприятие проблемной ситуации и побуждение к познанию сущности и возможных вариантов ее отражения;
- готовность к целенаправленному здоровьесформирующему действию и деятельности в целом;
- самоорганизация с диагностирующей, формирующей, коррелирующей и оценивающей образовательный и оздоровительный эффект функциями и построение прогноза.

Педагогическая деятельность преподавателя (учителя), преследующая целью оздоровление образовательного процесса, имеет специфическую особенность – самым предметом деятельности учителя становится деятельность, но иных, со-управляемых с ним, субъектов (учащихся) образования. В этом случае, целенаправленная активность преподавателя выступает в качестве метадеятельности, что объясняет зависимость эффективности управления образовательным процессом от уровня сформированности и содержания его базовых личностно-профессиональных качеств как субъекта культуры здоровья.

Общая направленность развития студента осуществляется при идентификации с образом учителя (или иного референтного лица), в котором он находит источник нового понимания себя в способности проектировать культурно-образовательное пространство для самооздоровления и оздоровления своих будущих учеников. Этот образ формируется в процессе актуализации существенных свойств личности, имеет двойственный характер: с одной стороны, усилия субъекта педагогической деятельности (как источника внешней детерминации), с другой – активность самой личности студента (т.е. самодетерминация) как взаимодействующих при согласованности и направленности друг на друга в оптимально организованной для этого образовательной среде.

Под профессионально-образовательной средой понимается системное целое факторов, прямо или косвенно воздействующих на личность студента в режиме его обучения, воспитания и развития [246, С. 134] первоначально в рамках коадаптивного взаимодействия. По мере расширения профессиональной и личной социализации студента и оптимизации образовательной среды разворачиваются и укрепляются субъект-порождающие отношения между ними как системой совокупного субъекта культурного развития с новым коэволюционным типом отношений [190]. Так, студент, проявляя избирательность к факторам образовательной среды, побуждает к более высокому уровню их структурирования, также как и эффект от снижения энтропии факторов окружающей среды повышает степень самоорганизации личностно-профессионального развития студента.

Таким образом, теоретические положения, которые определяют в общих чертах формирование культуры здоровья будущего учителя на мировоззренческой основе овладения ее универсальным содержанием, включают следующие утверждения:

– мировоззренческие детерминанты культуры здоровья – образы, ценности, идеалы, цели и личностные смыслы, общие знания, способы деятельности, общения и поведения – интегрированы друг с другом в целостное, многоуровне-

вое и многокомпонентное духовное образование посредством активности субъекта в поисках ее смысложизненных ориентиров;

- овладение инвариантом содержания культуры здоровья осуществляются в единстве процессов интериоризации-экстериоризации;

- духовное развитие студента культурно обусловлено, включает ценностно-нормативную, когнитивную, поведенческую, творчески-деятельностную сферы сознания студента, а также личностно-профессиональные качества, выражающие устойчивый характер отношения будущего учителя к миру культуры, образования и практике оздоровления;

- мировоззренческая обусловленность культуры здоровья студента связана с формированием у него побуждающего мотива – поиска здравотворческого смысла педагогического образования и личного образа жизни при диалогических отношениях с другими субъектами образования, активной познавательной и предметной деятельности оздоровления в специально организованной для этого образовательной среде;

- общая направленность развития субъектности студента при формировании мировоззренческих детерминантов культуры здоровья осуществляется при идентификации с образом учителя как субъекта культуры здоровья.

Основные составляющие формирования мировоззренческой основы культуры здоровья будущего учителя, выраженные в теоретических положениях, интегрированы друг с другом (рис. 4), содержат в себе систему понятий, которые сгруппированы нами в виде блоков, представленных в таблице 1.



Рис. 4. Основные составляющие формирования мировоззренческой основы культуры здоровья будущего учителя

Таким образом, мировоззренческие детерминанты культуры здоровья формируются в процессе активного познании студентом содержания инварианта культуры здоровья в составе педагогического образования. При переводе во внутренний план идеализаций универсальной программы устойчивого развития студент в совместной деятельности, а затем и самостоятельно ориентируется на образ-модель выпускника-педагога с типовой характеристикой личностно-профессиональных качеств субъекта культуры здоровья, который культивируется в специально организованной образовательной среде гуманитарного вуза.

Таблица 1.

Основные составляющие духовного развития личности студента как субъекта культуры здоровья

№	Основной блок понятий	Сущность и краткое содержание
1.	Духовное развитие личности студента	ориентировано на формирование сферы ценностно-нормативного, когнитивного, деятельностно-творческого и поведенческого отношения будущего учителя к жизни и здоровью при выраженном стремлении к наиболее полной реализации задатков и способностей саморазвития на благо самому себе, близким людям и обществу в целом; в профессиональном плане выражается формулой «Не навреди».
2.	Активность познания	духовная деятельность студента, направленная на получение, хранение, переработку и систематизацию научных и бытийных знаний, способов деятельности и опыта многоаспектного отношения к миру культуры здоровья.
3.	Культура здоровья будущего учителя	совокупность продуктов духовной и материальной деятельности в историческом опыте безопасности жизни и здоровья, который принят студентом на личностно-профессиональном уровне, реализуется в повседневной жизнедеятельности и практике оздоровления образовательного процесса с выходом в пространство здоровьесоздающей активности.
4.	Педагогическое образование здоровьесоздающего смысла	цель, процесс, результат, механизм субъективизации студентом содержания инварианта культуры здоровья; обучение, воспитание и развитие личности будущего учителя как субъекта культуры здоровья;
5.	Совместная деятельность по охране и укреплению	целенаправленная активность субъектов образования как коллектива, решающего задачи, связанные с укреплением здоровья каждого и всего сообщества студентов в целом, в ходе которой они воспроизводят соответствующее действие и систему действий.

	нию здоровья	
6.	Самостоятельная деятельность по оздоровлению	активность студента, направленная на овладение содержанием культуры здоровья как результат смысловой детерминации культурного и образовательного развития.
7.	Здравотворчество	вид деятельности, в которой проявляется способность студента создавать/воссоздавать/преобразовывать культурные формы и содержание образовательного процесса, исходя из его здоровьеразвивающих функций; построение новых программ и проектов культурного и образовательного саморазвития как субъекта культуры здоровья; следствие смысловой детерминации здорового образа жизни.
8.	Модель выпускника-педагога с мировоззренческими детерминантами КЗ	типовая характеристика образа выпускника-педагога с личностно-профессиональными качествами субъекта культуры здоровья.
9.	Образовательная среда	совокупность факторов, оказывающих комплексное воздействие на участников педагогического процесса, обучение, воспитание и развитие которых осуществляется в режиме взаимной адаптации и прогрессивных изменений; в свою очередь сама испытывает от них встречное влияние, что придает взаимодействию факторов и субъектов образования взаиморазвивающий характер.

Мировоззренческим мотивом данного процесса является смыслопоисковая активность – от философского анализа оснований культуры в предельно обобщенной системе представлений о жизни и самоценности в ней человека до индивидуальной шкалы ценностей в повседневных ситуациях неоднозначного выбора в пользу здоровья и безопасности жизнедеятельности. «Считывание» заданных смыслов культуры, выход в пространство самоопределения все более глубоких смыслов качественного преобразования себя как субъекта, реализующего свое творческое жизненное начало, помогает студенту освоить не только культурные пласты наличного человеческого мира и понять свое участие в нем, но и увидеть перспективе саморазвития дня завтрашнего. Механизмом актуализации смыслопоисковой активности являются диалоговые отношения между ее субъектами, а также активная предметная деятельность оздоровления, в которой апробируются построенные в ходе раздумий и размышлений новые логические построения и схемы культурного развития и саморазвития студентов как реализующих свое творческое начало.

Таким образом, основополагающий принцип формирования культуры здоровья будущего учителя заключается в активном поиске здравотворческого смысла педагогического образования и собственной повседневной практики жизнедеятельности при направленности образовательного процесса гуманитарного вуза в единстве его целевого, содержательного и технологического компонентов на конечный результат – становление субъекта культуры здоровья. Принцип конкретизируется с помощью содержания следующих руководств:

- построение отношений как момента взаимосвязи студента с содержанием культуры здоровья, потребляющего, присваивающего и включающего во внутренний план, как личностно значимые, общие ценности, нормы, значения, способы деятельности для руководства ими в своей повседневной жизни и профессионально-педагогической деятельности (механизмы реализации: диалоговое общение, построение задачи на смысл, создание ситуаций неопределен-

ности, наличный уровень культурного развития студента, организация образовательной среды и др.);

- субъектности, развивающего постулаты гуманистической парадигмы образования с расширением понимания субъекта до признания его права на авторство при планировании и реализации собственной стратегии жизни при обнаружении здравотворческого смысла личной и профессиональной социализации (механизм реализации: ориентация на зону ближайшего развития студента, интроспекция, активные формы обучения, организация самостоятельной учебной работы и др.);

- деятельности как универсального механизма развития; целостного овладения студентами способами оздоровления, всей совокупностью необходимых для этого педагогических условий и средств (механизм реализации: материальное обеспечение образовательного процесса, организация предметной деятельности оздоровления в учебное и внеучебное время, ориентация на запросы и интересы студентов в успешной личной и профессиональной социализации, поощрение и др.);

- самодеятельности (самостоятельности) выражает формирование инициативного и ответственного отношения студента к состоянию собственного здоровья, практике самопознания и компетентного самооздоровления, проявления обоснованной автономности и независимости в определении индивидуальной программы личного и профессионального развития в рамках культуры здоровья (механизм реализации: основательная научно-практическая подготовка студентов к оздоровительной деятельности; доверие опыту и ответственности субъектов образования; система контроля и самоконтроля и др.);

- проблемности, когда культура здоровья выступает не только как совокупность эталонизированных в обществе педагогических знаний, умений и навыков по оздоровлению образовательного процесса, но и как открытая многомерная система проблемно-творческих задач, связанных с укреплением потенциала развития здоровой физически и духовно богатой личности студента; про-

цесс инкультурации выражает собой творческое освоение будущим педагогом внешнего мира культуры здоровья и на его базе построения собственной субъективности как человека культуры здоровья (механизм реализации: построение проблемной ситуации, ориентация на зону ближайшего развития студента, интроспекция, организация самостоятельной деятельности будущего учителя и др.);

- воспитания в виде непрерывной передачи от поколения к поколению бесконечного опыта безопасной жизни и укрепления здоровья, конкретизация его в субъективной форме в процессе образования, построение образа-идеала и стремление к нему как непрерывный процесс-поступок над собой (механизмы реализации: референтация образовательного пространства, со-бытийный характер организации образовательной среды, вовлечение студентов в многоплановую деятельность оздоровления, преднамеренное обострение преподавателем противоречия между наличным и перспективным уровнем развития студента и др.).

- целостности развития личности студента: духовного, личностного, физического; синтез теоретического и эмпирического в познании причинно-следственных связей в мире безопасной жизнедеятельности и укрепления здоровья; единство целей личностного и профессионального развития как субъекта культуры здоровья и др. (механизмы реализации: реконструкция содержания педагогического образования в связи с актуализацией его здравотворческого смысла, повышение культуроемкости содержания дисциплин медико-биологического цикла, интеграция учебного материала на уровне темы, предмета; формирование воспитательной системы здорового образа жизни студентов в вузе и др.).

Обнаруженные в ходе исследования закономерности-тенденции развития культуры здоровья человека в современном мире, выраженные на их основе теоретические положения, ведущий принцип и механизмы его реализации в со-

вокупности определили подходы к построению концепции формирования мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя.

2.4. Концепция развития личности будущего учителя на основе мировоззренческих детерминантов культуры здоровья

Под концепцией, как формой теоретического знания, принято понимать целостную систему научного обоснования, прогнозирования и регулирования практической деятельностью людей, в нашем примере – причинно-следственных связей, которые прослеживаются при формировании мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя в процессе интериоризации им содержания универсального опыта и знания о безопасности жизни и укреплении здоровья человека. Это означает, что концепция должна:

- 1) воплотить комплекс положений, отражающих объективные закономерности духовного развития и саморазвития личности студента как субъекта культуры здоровья;
- 2) опираться на основополагающий принцип при реализации на практике научных утверждений о мировоззренческих основах формирования культуры здоровья будущего учителя;
- 3) сформулировать следствия;
- 4) заложить основы для прогнозирования содержания и динамики развития студентов, овладевающих субъектной позицией при формировании культуры здоровья.

Выдвижение концепции мы осуществляли на основе таких фундаментальных теоретических обобщений в науке о человеке, как общая теория культуры, культурно-историческая теория, концепция двойственной детерминации человеческой деятельности, диалога как универсального механизма развития личности. Правомерность построения концептуальной модели «сверху» обусловлена высоким уровнем развития современной науки, что позволяет на ее

основе создать конструкции и сопоставить их с предметными отношениями практики [231, С. 57].

Определяя целью предпринимаемых нами теоретических обобщений построение модели педагогического процесса, в которой были бы зафиксированы существенные и устойчивые связи формирования культуры здоровья будущего учителя, мы выдвинули в качестве ведущей идеи следующий тезис: в основе формирования культуры здоровья будущего учителя находится процесс активного поиска им здравотворческого смысла педагогического образования и организации собственного образа жизни.

Гипотезой служило предположение, что педагогический процесс формирования культуры здоровья будущего учителя как субъекта со смысловой ориентацией здорового образа жизни в ситуации личной и профессиональной социализации будет более успешным в сравнении с существующей практикой, при условии:

- воплощения в образовательном процессе комплекса положений, отражающих закономерности духовного развития и саморазвития личности студента как субъекта культуры здоровья;
- руководства при формировании мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя основополагающим принципом активного поиска студентом здравотворческого смысла педагогического образования и самоорганизации повседневного образа жизни;
- осуществления реконструкции содержания педагогического образования в связи с определением его здравотворческого смысла;
- соорганизации в единый комплекс ценностно-нормативной, когнитивной, поведенческой и деятельностно-творческой составляющих внутреннего мира студента как субъекта культуры здоровья;
- вовлечения студента в процесс активного познания содержания культуры здоровья и в практическую деятельность оздоровления при совместной деятельности с другими субъектами образования и самостоятельно;

– возрастающей по ходу обучения ассиметрии процессов, регулирующих смыслопоисковую активность студентов при определении мировоззренческих оснований культуры здоровья, в сторону самодетерминации и, в связи с этим, усиление роли воспитательных функций педагогического процесса как оптимизирующих эти потоки;

– организации смыслопоискового диалога в личностно-развивающей технологии обучения студентов;

– формирования в педагогическом вузе воспитательной системы развития личности студента как субъекта культуры здоровья.

Задачи концепции:

– выявить педагогические условия, необходимые и достаточные для актуализации смыслопоисковой активности студентов при самоопределении ими направления и содержания культурного развития;

– построить концептуальную модель педагогического процесса, характерной чертой которого служит движение от цели формирования мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя к его результатам;

– на основе концептуальной модели разработать процессуальную модель развития личности студента на основе разворачивания его субъектности при овладении содержанием инварианта культуры здоровья; модель образа выпускника-педагога с типовыми для учителя личностно-профессиональными качествами субъекта культуры здоровья; организационную модель системы формирования здорового образа жизни у студентов педагогического вуза;

– разработать систему критериев сформированности мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя при овладении им содержанием универсальных предписаний здорового образа жизни в позиции субъекта;

– выявить динамику, тенденции и прогностику процесса духовного и личностного развития студентов при становлении у них субъектного и субъективного опыта культуры здоровья.

Решение поставленных нами задач требовало осмыслить природу педагогического процесса как ведущей формы детерминации культурного развития студентов с необходимым признаком асимметрии причинной (внешней) и смысловой (внутренней) предопределенности данного процесса (рис. 5).

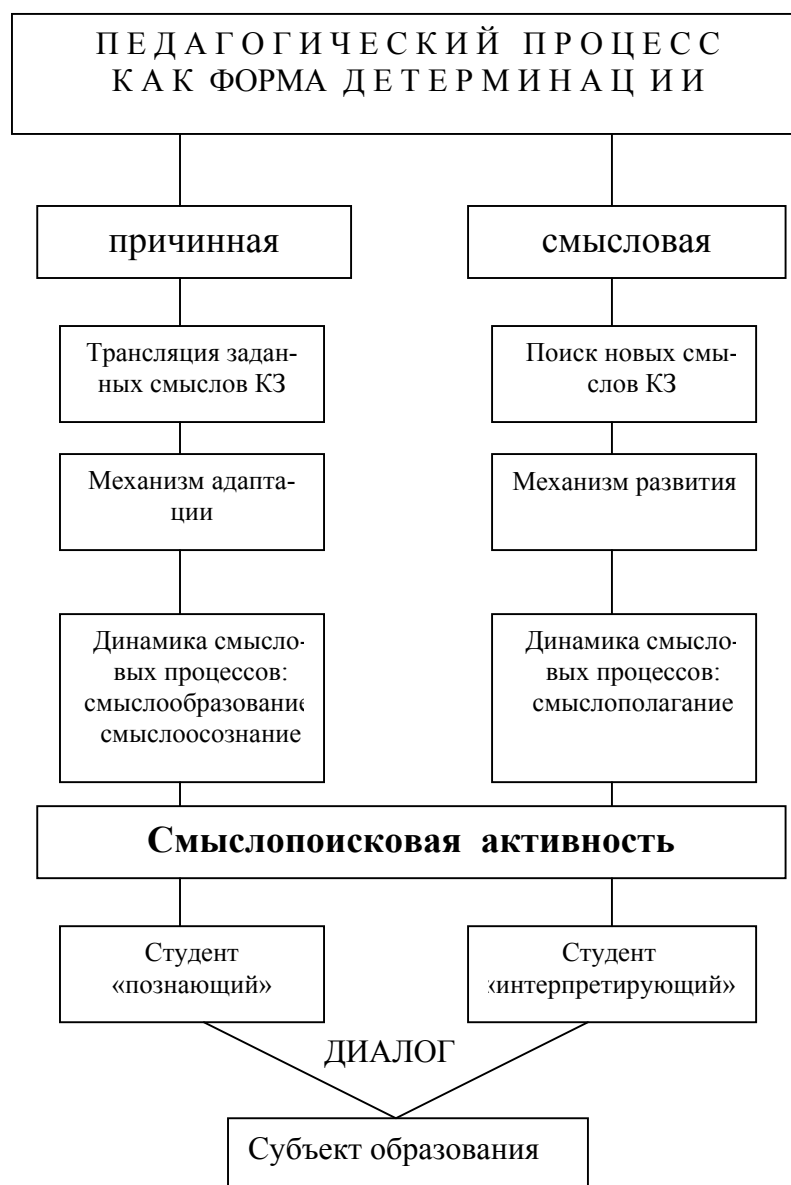


Рис. 5. Педагогический процесс как форма детерминация культуры здоровья (КЗ) будущего учителя

Причинная детерминация

Теория причинной детерминации в психологии (теория интериоризации) разработана А.Н.Леонтьевым и П.Я.Гальпериным. В самом общем описании ее суть сводится к тому, что внешние причины прямо и непосредственно, а не через внутренние условия, определяют психическое развитие ребенка. В дидактическом процессе, построенном на модели казуальной рациональности, осознание инварианта содержания социокультурного опыта по выживанию и преемственности развития человека ограничивается актуализацией типовых (универсальных) связей его с миром культуры безопасности жизнедеятельности и здоровья. Сам смысл исследуемого объекта транслируется от преподавателя к студенту как смысл-значение «текста» традиционной культуры, инвариант, «базисная структура» (В.С.Степин) для формирующегося профессионального сознания студента. Взаимосвязь универсалий мира культуры здоровья и образования создает обобщенную картину о воспитании здорового социально активного подрастающего поколения, вводит определенную шкалу ценностей, что определяет не только осознание, но и эмоциональное переживание устойчивости связи между уровнем культурно-образовательного развития личности и устойчивостью ее функционирования при возрастающей неопределенности условий и факторов жизнедеятельности современного человека.

При осмыслении традиционных гносеологических категорий культуры субъект выступает в позиции их отражающего, прибегая к методам объяснения. Процесс познания становится механизмом адаптации (приспособления) к окружающему миру, к профессиональной среде жизнедеятельности, ограждая студента от проб и ошибок при выборе адекватного поведения, деятельности и общения в регламентируемой культурой ситуации. Посредством культуротрасляционных процессов происходит считывание и осознание студентом «текстов» культуры как осваивающего позицию «человека в культуре» здоровья.

Однако, известно, что педагогический процесс на практике далек от строгой регламентации. Во взаимодействие вовлечены конкретные люди с индиви-

дуальным и неповторимым опытом жизни, собственными запросами, целями, ценностными ориентирами, критериями успешности в профессии и личной судьбе.

Усиливающиеся в обществе процессы дезорганизации человеческой деятельности и ценностно-смысловой ее оценки изменяют специфику смыслопоисковой активности, актуализируя в ней проблемность и критику ранее сложившего всеобщего содержания культуры [19, С.59]. Речь идет об актуализации смысловой детерминации деятельности и поведения современного человека.

Смысловая детерминация

В психологии основы теории смысловой детерминации заложены в трудах С.Л.Рубинштейна. Ученым разработан общенаучный принцип детерминизма – «внешнее через внутреннее» [209, С. 382], который получил дальнейшее развитие в трудах известных философов, психологов и педагогов (А.С.Ахиезер, К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, Л.П.Будева, Д.А.Леонов, В.В.Столин и др.).

Постнеклассический тип научной рациональности расширяет поле рефлексии над деятельностью человека, исследуя мир «становящийся», а «не ставший». В контексте герменевтики выдвигается на первый план субъект интерпретирующий с таким методом познания реальности жизни как метод понимания. В этом случае смысл феномена культуры предстает в виде результата взаимного внутреннего обмена информацией между средой, его порождающей, и субъектами познания как соорганизованные друг с другом системными отношениями [15, 204]. Смысловая активность студента проявляется в виде новой логики познания, связанной с продуцированием (полаганием) новых смыслов [19, С. 271–273; 36, С. 127; 57, С. 675; 143, С. 89]. Они утрачивают характеристики стабильных «идеальных предметов» и обретают свойства процесса (P.Heelan, M.Polanyi, цит. по 15).

Субъект образования предстает в виде непрерывно познающего и интерпретирующего глубинные смыслы, сокрытые за очевидными и поверхностными смыслами; раскрывает уровни значений, которые стоят за буквальными значениями [172, С. 38]. Посредством диалога с «текстом» культуры, самим собой или равным Другим, он осваивает культуротворческую деятельность как «человек культуры здоровья». Студент обретает субъектность не столько нашедшего, сколько ищущего ответ человека [57, С. 674].

Актуальным с точки зрения психолого-педагогического подхода является исследование проблемы регуляции поведения и деятельности при оптимальном соотношении детерминантов внешнего и внутреннего формирующего воздействия. Нарушение гармонии между данными факторами активности ведет к полярным процессам деструктивного развития личности. Либо это потери собственной индивидуальности в случае довлеющего влияния внешних обстоятельств ее развития, либо проявление крайнего индивидуализма при существенном смещении равновесия в сторону внутренней детерминации. Сбалансированность взаимоисключающих потоков детерминации, как подвижное равновесие между внешними и внутренними факторами личностно-профессионального развития студентов, достигается посредством смыслопоискового диалога в личностно-развивающих технологиях обучения [69, С. 213–250]. Под сбалансированностью в данном контексте мы понимаем не нулевую результирующую векторов противоположной детерминации, что исключает сам факт детерминации, сколько сбалансированность как устойчивость в асимметрии данных процессов при смещении вектора смысловой активности от внешне заданной к внутренне детерминированной. В этом случае встает задача формирования у субъектов образования способности улавливать допустимый предел в расхождении факторов регуляции-саморегуляции поведением и деятельностью со стороны нравственных оценок культурного развития и саморазвития. Данный факт объясняет повышенное значение воспитательных функций образовательного процесса и является одним из следствий разрабатываемого

нами концептуального решения развития будущего учителя на основе интериоризации универсальных предписаний опыта здорового образа жизни и руководства ими при развертывании культуротворческого начала как субъект культуры здоровья.

Процесс самодетерминации по ходу расширяющейся и углубляющейся профессиональной социализации студента усиливается. Возрастает напряжение между полюсами достигнутого социально-типического уровня развития студента и зоной его ближайшего развития. Поддерживаемая субъектами образования (преподавателями, студентами) полярность между актуальным и перспективным срезами личностно-профессионального развития служит источником проблематизации образовательного процесса и движущей силой творческого развития его субъектов. В рамках данного противоречия проявляются и иные несоответствия. Например, между позицией студента как объекта педагогического воздействия и ролью субъекта при самостоятельной работе в образовательном учреждении; преобладанием в гуманитарном вузе технологий репродуктивного обучения и исследовательским (творческим) характером познавательной деятельности человека и др.

В этой связи существенно обновляется роль преподавателя, когда он, наряду с функцией передачи накопленного в истории педагогики и образования опыта по воспитанию здорового поколения, овладевает умением поддерживать «вопросительность» (проблемность) образовательного процесса посредством готовности к инновационной деятельности; овладения технологией смыслопоискового диалога; умения обнаруживать внутритематические, предметные и междисциплинарные связи в учебном материале; быть открытым, знать и прогнозировать проблемы образа жизни современной молодежи; обращения к традициям из национальной и мировой культуры здорового образа жизни; овладения интерактивными здоровьеразвивающими технологиями обучения; уверенного обращения к средствам гуманитарной культуры (философия, искусство, рели-

гии и др.); систематической оценки эффективности образовательного процесса и умения его корректировать.

Таким образом, возникает необходимость создания концептуальной модели педагогического процесса, направленного в целевой, содержательной и технологической части на развитие личности будущего учителя как субъекта культуры здоровья с направленностью смыслопоисковой активности на актуализацию мировоззренческих образов здоровьеразвивающего педагогического образования и оздоровления собственной жизнедеятельности (рис.6).

Концептуальная модель организует входящие в теорию абстрактные объекты, не как простую, а как сложную систему, включающую относительно самостоятельные подсистемы, связанные по принципу уровневой иерархии (В.С.Степин): цель (развитие личности студента как субъекта культуры здоровья), задачи (становление субъекта с системой ценностно-нормативного, когнитивного, поведенческого, творчески-деятельностного отношения к миру культуры здоровья, а также личностно-профессиональные качества), средства (содержание здоровьесберегающего образования, смыслопоисковый диалог в системе технологий личностно развивающего обучения, репродуктивно-творческие технологии); формы (учебная деятельность: самостоятельная, совместная; внеучебная работа: СНИР; волонтерская, общественно-полезная деятельность; учебно-педагогическая практика); методы познания (объяснение, понимание, убеждение; сократический диалог, герменевтический метод, метод диалога, дискуссии и др.); условия (организованная образовательная среда как основа воспитательной системы формирования здорового образа жизни студентов); критерии и показатели сформированности культуры здоровья будущего учителя; результат процесса (переход студента на следующие уровни формирования культуры здоровья, закрепление характеристик этапа овладения студентом содержанием культуры здоровья, усиление параметров субъектности, формирование личностно-профессиональных качеств).

Согласно логике концептуального решения проблемного процесса разработана комплексная целевая программа по формированию здорового образа жизни у студентов педагогического вуза (приложение 1).

В заключении отметим, что значение концепции проявляется:

В направленности образовательного процесса на систему социально значимых мировоззренческих детерминантов культуры здоровья и материализации их в профессионально-педагогической деятельности будущего учителя при формировании им субъектного и субъективного опыта здорового образа жизни.

В оптимизации процесса личностно-профессионального развития и гражданского самоопределения студента в обновляемых сегодня мировоззренческих ориентирах устойчивого развития путем соответствующего целеполагания, насыщения содержания педагогического образования феноменами гуманитарной культуры, смыслопоискового диалога в личностно-ориентированных технологиях обучения, создания в педагогическом вузе воспитательной системы соответствующего значения.

В уточнении педагогических условий, достаточных и необходимых для актуализации самостоятельного и ответственного выбора студентом универсальных ценностей, значений, общих способов деятельности, поведения и общения в инварианте содержания культуры здоровья при динамично и неоднозначно развивающихся общественных процессах в современном мире.

В моделировании целевой, содержательной и технологической составляющих педагогического процесса для возможности самоопределения студентом личностно значимого и профессионально востребованного содержания категорий культуры здоровья и на его основе генерации новых образов, идей и концепций здоровьеразвивающего образования как проявление творческой реализации себя в качестве субъекта культуры здоровья.

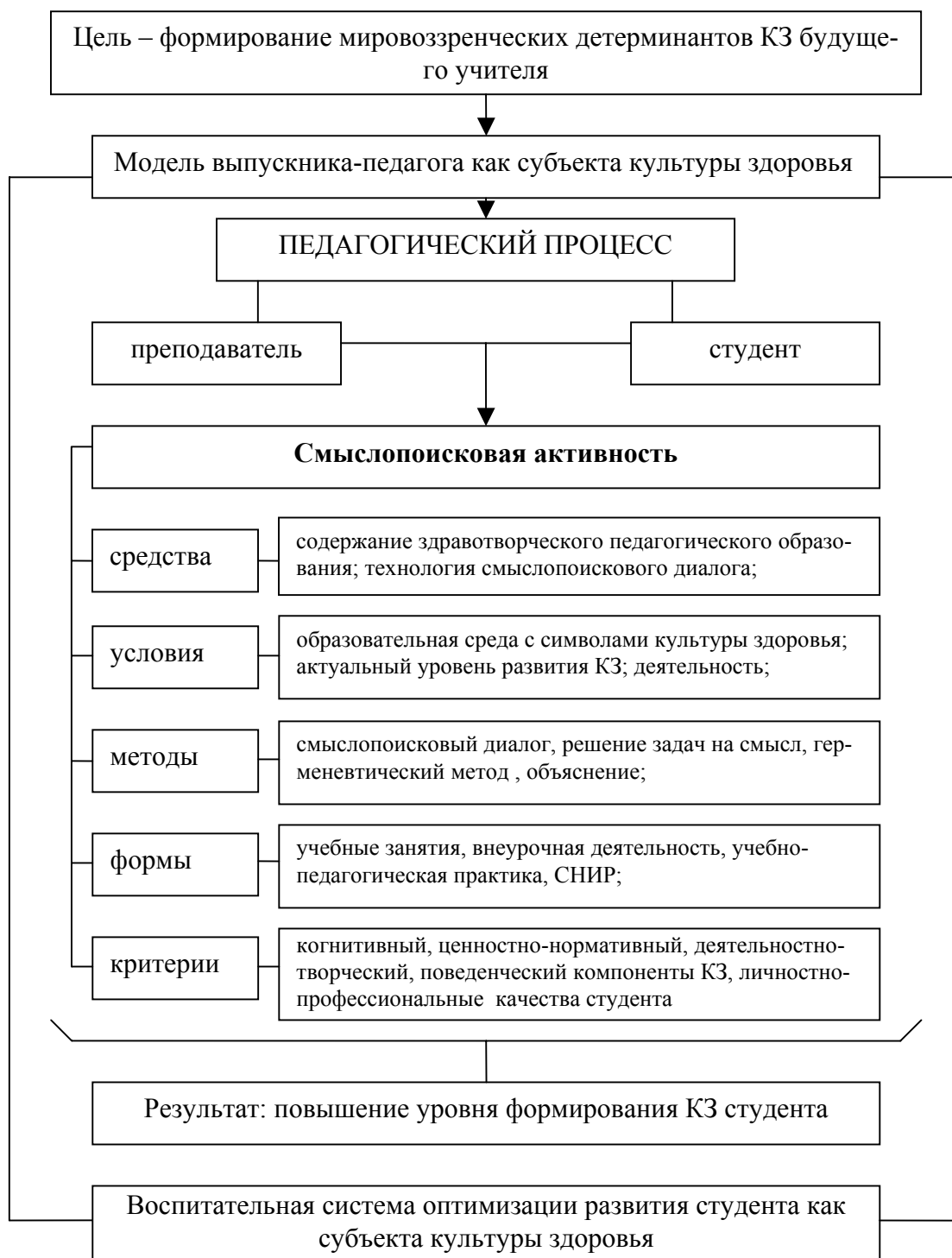


Рис. 6. Концептуальная модель формирования мировоззренческих детерминантов культуры здоровья (КЗ) будущего учителя.

Во взаимосвязи и взаимодействии многочисленных факторов образовательной среды с субъект-порождающим характером отношений между субъектами образования с возможностью студента реализовать свое культуротворческое начало.

В выдвижении следствий: при целенаправленном взаимодействии преподавателя и студента(ов) в режиме диалоговых отношений отмечаются изменения в смысловых структурах и содержании культурного развития каждого из них; допустимый предел ассиметрии в способах детерминации культуры здоровья (внешняя-внутренняя) определяется субъектами образования с позиции нравственных оценок как проявление способности к организации-самоорганизации культурного развития-саморазвития, что повышает значение воспитательной функции педагогического процесса.

Самостоятельными подсистемами, конкретизирующими концептуальную модель, являются: модель образа выпускника-педагога с типовой характеристикой субъекта культуры здоровья; процессуальная модель формирования культуры здоровья будущего учителя; проект содержания педагогического образования с актуализацией его здравотворческой функции; организационная модель воспитательной системы вуза, способствующей оптимизации образа жизни студентов в русле безопасности и укрепления здоровья. Прежде чем охарактеризовать перечисленные выше модельные конструкции опишем алгоритм процесса поэтапного формирования у будущего учителя системы устойчивого и позитивного отношения к миру культуры здоровья как включающего их в свой состав.

2.5. Процессуальная модель самоопределения студентами мировоззренческого образа культуры здоровья

В арсенале инструментальных средств системного анализа моделирование, как метод научного познания, позволяет воспроизвести свойства, структуру и функции объекта исследования с использованием специально построенной модели. Будучи идеальным или материальным подобием действительности, модель не только замещает объект исследования, но и несет о нем новую информацию, т.е. выполняет познавательную функцию. Полученные при этом данные имеют вероятностный характер и требуют верификации с соблюдением четких правил соответствия содержания информации, исходящей от конструктивной модели, основным характеристикам самого моделируемого объекта.

Разработанная нами модель фиксирует этапы совместной деятельности (Д) преподавателя (П) и студента (С) при формировании у последнего системы общих представлений об эффективности образа жизни с позиции культуры здоровья (рис. 7).

Структурно (морфологически) модель представлена шестью взаимосвязанными этапами: целеполагание, мотивационно-установочный, содержательно-деятельностный, диагностико-корректирующий, результирующий, прогностически-ориентирующий.

Образуя сложную сеть переплетений, перечисленные этапы составляют целостную систему иерархически расположенных объектов моделируемой действительности, в которых отражается реальное продвижение студента к поставленной цели.

Целеполагание. Формирование образа «идеального-Я» как субъекта культуры здоровья осуществляется студентом посредством механизма референциации при ориентации на модельный образец выпускника-педагога с системой общественно значимых личностно-профессиональных качеств субъекта культуры здоровья. Студент критически соизмеряет уровень соответствия об-

раза «реального-Я» данному прототипу. Формирование образа «Я» с ожидаемым результатом саморазвития означает принятие его в качестве ведущего мотива для становления субъектом культуры здоровья, а осуществление аналитических процедур при сопоставлении «реального» и «идеального» создает ориентировочную основу для системы конкретных действий в этом направлении. Завершается первый этап постановкой педагогической задачи (самозадачи).

Мотивационно-установочный. Переживание потребности в решение значимой для себя задачи побуждает студента к действиям поискового характера. В научной литературе по психологии показано, что необходимыми структурными элементами любой деятельности являются ее мотив, цель и средства. Мотив как отраженный в психике объект, ради которого предпринимается деятельность. Цель как отраженный в психике объект, на который непосредственно направлена деятельность. Средства как отраженный в психике объект, посредством которого возможно решение задачи. Перечисленные структурные элементы целенаправленной активности находят отражение в феномене психологической установки, без возникновения которой невозможно продуктивное осуществление любой деятельности. Фиксированная установка, по Д.Н.Узнадзе, предшествует выбору соответствующего поведения и деятельности, а принцип доминанты – объясняет причину ее устойчивости (А.А.Ухтомский).

Положительная мотивация включает в себе, как известно, два аспекта в побуждении решить проблемную ситуацию:

- 1) теоретический – предполагает анализ педагогической ситуации, определение возможных вариантов ее решения и выбор оптимального из них в виде гипотезы, организация познавательной деятельности и программы практических действий с прогнозированием возможных трудностей и их предупреждения;
- 2) практический – включает реализацию принятого решения в виде предметной деятельности.

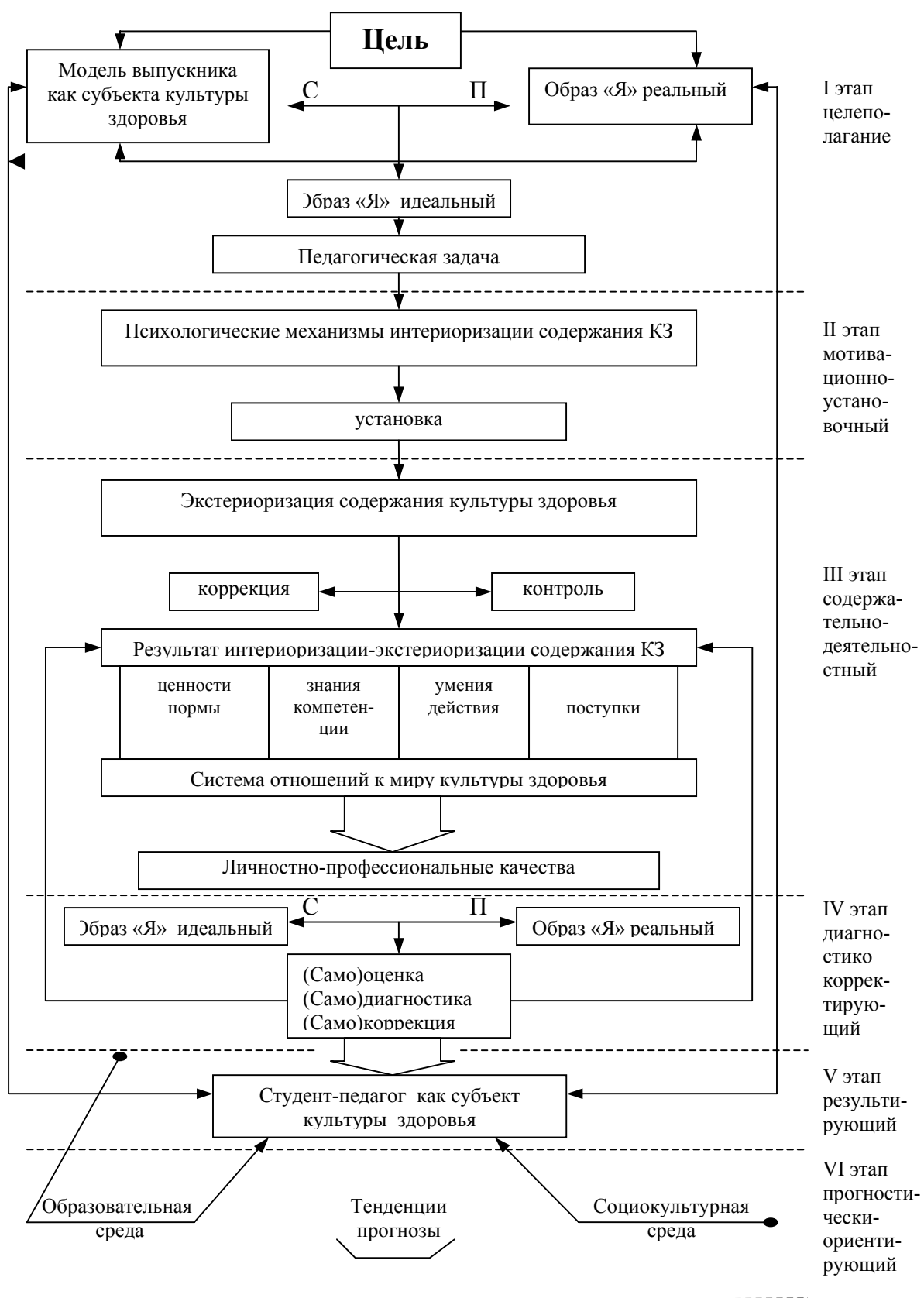


Рис. 7. Системная процессуальная модель развития личности будущего учителя как субъекта культуры здоровья.

Содержательно-деятельностный этап. Мотив и цель определяют направленность и величину усилий, развиваемых студентом при овладении содержанием культуры здоровья в единстве ее когнитивного, ценностно-нормативного, деятельностно-творческого и поведенческого компонентов.

Развертывание деятельности оздоровления в ее многоплановом контексте осуществляется согласно динамике развития смысловых структур и связей от процессов смыслообразования и осознания в заданных пределах накопленных рекомендаций в традиционной культуре здоровья к процессам полагания новых смыслов и версий культурного развития, что отражает качественные изменения в смысловых образованиях личности. Переход от детерминации внешнего характера к саморегулированию личностно-профессиональным развитием – процесс специально организованного управления со стороны преподавателя, что подразумевает владение им современными личностно-развивающими технологиями обучения, включая теорию и методы смыслопоискового диалога; способы и приемы психологии управления совместной деятельностью в группе и самостоятельной активностью студента; интерактивные технологии оздоровления и др.

«Ведущий тип деятельности» в этом случае принципиально меняется – с системы действий адаптивного характера в начале обучения, когда студент воспроизводит, как правило, стандартные образцы культурного поведения и деятельности к реализации здравотворческого начала по ходу расширения и углубления процессов профессионально-личностной социализации студента. На всем протяжении данный процесс сопровождается мониторингом, что позволяет оперативно влиять на динамику изменений в личностно-профессиональном развитии студентов.

Этап диагностико-корректирующий выделен нами отдельно, хотя фактически сопровождает процесс на всем его протяжении, что позволяет сканировать содержание и определять вектор развития студента и студенческой группы

в целом, оценивать эффективность и полноту реализации методов и приемов обучения, вносить необходимые коррективы в исследуемую образовательную практику.

На уровне личности абстрактное содержание категорий культуры здоровья находит устойчивое преломление в виде личностно-профессиональных качеств, что составляет суть **результатирующего** этапа.

Учитывая, что в общественном сознании образ выпускника-педагога подвержен определенным изменениям в связи с зарождающимися тенденциями и уходящими в прошлое приоритетами в системе воспитания здорового подрастающего поколения, а также корректируется согласно насущным и перспективным запросам развития самой личности студента, моделирование проблемного процесса предусматривало этап **прогностически-ориентирующий**.

В заключение отметим некоторые положения, которые определяют, на наш взгляд, правомерность выдвижения на основе данной модели технологической стратегии и тактики развития студента с мировоззренческим видением мира культуры здоровья и взаимодействия с ним в позиции субъекта:

- модель выражает специфичность исследуемого процесса как ориентирующего субъектов педагогического образования на самодетерминацию здорового образа жизни не только в связи с практикой устойчивого саморазвития, но и ввиду оздоровительной деятельности его будущих воспитанников, т.е. выступает как метапроцесс;

- становление студента субъектом культуры здоровья осуществляется по ходу его духовного и личностного развития с компонентами ценностно-нормативного, когнитивного, творчески-деятельностного и поведенческого отношения к всеобщему опыту и практике здорового образа жизни;

- становление студента субъектом культуры здоровья осуществляется в системе личностно-развивающих технологий обучения при организации смыслопоисковой активности и практической деятельности по самооздоровлению и оздоровлению образовательного процесса;

- при взаимодействии субъектов педагогического образования осуществляется их личностное и профессиональное саморазвитие как результат рефлексивно-оценочного отношения друг к другу, к себе самому, к окружающей социальной и педагогической реальности посредством диалоговых отношений и включенности в практическую деятельность оздоровления;
- развитие культуры здоровья будущего учителя осуществляется в связи с ее общей и педагогической интерпретацией;
- по мере накопления личного и профессионального опыта культуры здоровья необходимо усложнение видов и содержания оздоровления в составе профессионально-педагогической деятельности студента, переключение механизмов, регулирующих его активность, с факторов внешней на смысловую детерминацию со смещением функции от адаптивной к гуманистической;
- учет возможностей социально организованной и стихийно выраженной субъектности будущего учителя при планировании и организации образовательного процесса согласно законам его природо-и-культуросообразности;
- построение прогноза при оценке социальной ситуации, связанной с безопасностью и здоровьем современного человека, учет его результатов в содержании и направлении развития субъектных качеств будущего учителя при самоопределении им ценностно-смысловых ориентиров здорового образа жизни.

Перечисленные положения, безусловно, не отражают все особенности исследуемого проблемного процесса. В каждом конкретном случае они нуждаются в уточнении и корректировке с учетом возникшей или прогнозируемой педагогической ситуации. Однако, общая линия развития и технология педагогического процесса, в ходе которого получает свое удовлетворительное разрешение цель развития личности будущего учителя с детерминацией эффективности образа жизни на уровне профессионального сознания и способов предупредительного в отношении здоровья поведения и деятельности, остаются предписаниями обязательного характера.

Перейдем к рассмотрению средств, механизмов, критериев и показателей эффективности развития личности студента как субъекта культуры здоровья.

Выводы

Эффективность профессионального воспитания будущего учителя как субъекта культуры здоровья достигается с учетом закономерностей данного процесса и выработанных на их основе теоретических положений, касающихся структуры и содержания мировоззренческих детерминантов культуры здоровья; формирования целостного отношения будущего учителя к миру культуры здоровья посредством процесса интериоризации-экстериоризации ее универсальных предписаний; идентификации с образом учителя, в котором студент находит источник нового понимания себя как субъекта культуры здоровья.

Выявлено, что взаимодействие и взаимосвязи между обнаруженными теоретическими положениями устанавливаются и регулируются с помощью принципа активного поиска студентом здравотворческого смысла педагогического образования и организации собственного образа жизни. Принцип конкретизируется содержанием следующих руководств: построение системы отношений, субъектности, деятельности, целостности, проблемности, воспитания.

Показано, что мировоззренческие ориентиры развития будущего учителя субъектом культуры здоровья формируются и проявляют себя в логике системного процесса. Правомерность данного утверждения обоснована нами с помощью следующих положений: 1) выделен объект исследования – мировоззренческие детерминанты культуры здоровья; 2) описаны его структура и признаки в виде ценностно-нормативного, когнитивного, творчески-деятельностного, поведенческого отношения к миру культуры здоровья, а также личностно-профессиональные качества студента; 3) определена цель и задачи процесса, которые в самом общем плане выражены идеей субъектного развития личности студента как человека культуры здоровья; 4) обнаружены связи с формированием у студента общей и педагогической культуры; открытость и избиратель-

ность к воздействиям факторов образовательной среды; 5) показана возможность описания состояния процесса в конкретный момент его динамического развития.

Новым аспектом научного анализа проблемного процесса явился не сам факт построения концепции и описания основных направлений при формировании культуры здоровья будущего учителя в виде теоретической модели, состав которой могут определять известные в практике и теории педагогики и образования средства развития личности, а попытка конкретного рассмотрения отношений между ними. Концепция требует переосмысления всех компонентов дидактического и воспитательного процесса в педагогическом вузе в связи с актуализацией его здравотворческого смысла; определяет в центре развивающего процесса – взаимонаправленную детерминацию культурного развития студентов со стороны внешних и внутренних факторов; инициацию смыслового управления формированием культуры здоровья как проявление творческой самореализации личности студента, осознающего и понимающего миссию образования и своего участия в профессии «воспитывать в детях духовность инстинкта» через активное обновление своего «педагогического искусства» (И.А.Ильин).

При концептуальном обосновании проблемного процесса в качестве следствий обоснованы положения о синхронизации изменений в смысловых структурах и содержании культурного развития субъектов образования, взаимодействующих в режиме диалоговых отношений, а также о повышении значения воспитательных функций педагогического процесса при смещении вектора детерминации культурного развития студента в сторону смысловой саморегуляции.

Показано, что входящие в концептуальную модель абстрактные объекты проблемного процесса соорганизованы в виде сложной системы с относительно самостоятельными подструктурами: целью, задачами, средствами, формами,

методами, условиями результатом, которые являются предметом дополнительного моделирования.

Описаны основные этапы процесса формирования культуры здоровья будущего учителя.

Обновление смыслов и ценностей педагогического образования в связи с инновационной стратегией развития побуждает к определению основного комплекса требований к целям профессионально-педагогической деятельности, содержанию педагогического образования, технологиям обучения и профессионального воспитания будущего учителя через призму становления субъектом культуры здоровья, что нашло отражение в последующих главах диссертационной работы.

Глава 3. Здравотворческий смысл педагогического образования

3.1. Культура здоровья в предметном содержании педагогического образования

Исследование содержания педагогического образования в связи с усилением значения его здоровьеразвивающей функции требует в самом общем плане проследить значение родового понятия. Первоначально в дидактике под содержанием образования понималась совокупность знаний, умений и навыков, надлежащих к усвоению согласно этапам обучения. Фундаментальные исследования ученых-дидактов во второй половине XX века в России обозначили содержанием образования не только педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, но и формирование опыта эмоционально-ценностных отношений и творческой деятельности, что способствует всестороннему развитию личности (В.В.Краевский, В.С.Леднев, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин и др.).

В свете идей гуманизации и гуманитаризации образования все более утверждается личностно ориентированный к нему подход (Н.А.Алексеев, Ш.А.Амонашвили, Б.М.Бим-Бад, Е.В.Бондаревская, Г.Б.Корнетов, Н.Д.Никандров, В.Г.Рындак, Ю.В.Сенько, В.В.Сериков, В.А.Сластенин, А.Н.Утехина, Б.Ю.Щербаков и др.). Его основные теоретико-методологические положения с учетом исследуемого нами проблемного процесса включают следующие утверждения:

- ориентированный на личность потенциал развивающего образования реализуется в условиях природо-и-культуросообразного педагогического процесса, участники которого вовлечены в субъект-субъектные отношения как первичные в межличностном общении;

- содержание педагогического образования является формой проявления выверенного историей опыта по воспитанию жизнеспособной и творчески ак-

тивной личности; средством построения востребованного обществом образа выпускника-педагога, владеющего стратегией и тактикой здоровьеразвивающего образования; механизмом становления индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности учителя в валеологическом ее спектре в связи с личной и социальной необходимостью;

- при определении сущности содержания педагогического образования, как инварианта культуры здоровья, абсолютной ценностью признается сам человек с неотчужденными от него знаниями, умениями, навыками, опытом управления собственными ресурсами физического и духовного развития, а также профессиональными компетенциями при организации здоровьеразвивающего образовательного процесса;

- оздоровление образовательного процесса, как факт его гуманизации, обеспечивается не только оптимизацией предметного содержания, но и способами его развертывания, адекватными природе процесса познания и воспитания здоровой, суверенной и творческой личности в культурно-образовательном пространстве текущего и перспективного для нее развития-саморазвития;

- личностный опыт в проектировании содержания педагогического образования предусматривает в его предметной части такие компоненты, как идеи, теории, понятия, способы деятельности, проблемы, задачи, отношения, связанные с повседневной практикой здорового образа жизни.

Выделим в определении содержания педагогического образования, исследующего феномен здорового и творчески активного человека, культурологический подход, аргументируя свое решение тем, что образование, будучи феноменом социальной жизни, рассматривается сегодня, как никогда, в контексте явлений культуры, материальные и духовные ценности которой проецируются и на содержание иных способов организации педагогического процесса. В.А.Сластенин и представители его научной школы определяют и научно обосновывают в виде концептуальной идеи педагогического образования становление личности будущего учителя в процессе его профессионального и личност-

ного развития, саморазвития и творческой самореализации, что с учетом задачи оздоровления педагогического процесса можно конкретизировать следующим образом [222]:

- быть насыщенным личностным и профессионально-ценностным значением и смыслом здоровьесберегающего образовательного процесса;
- развиваться в пространстве поликультурного взаимодействия, положительных традиций в отечественной и мировой педагогике здоровья, новаций и тенденций природосообразного образования;
- выполнять функции здоровьесбережения и укрепления ресурсов физического и духовного развития всех субъектов образования;
- поддерживать становление субъектности по отношению к практике здорового образа жизни у будущего учителя с проекцией на профессиональную сферу жизнедеятельности.

Данный подход общепризнан в системе воспитания. Он помогает исследовать феномен «культура здоровья» с педагогических позиций, включая осознанный выбор преподавателем цели, содержания, учебных режимов и технологий обучения, не отягощающих здоровье школьников; умения строить психологически грамотное общение с учащимися, коллегами и родителями детей; способность учителя вести учащихся к осознанному принятию традиций здорового образа жизни и их совершенствованию.

В связи с возрастанием творческой составляющей во всех сферах человеческой деятельности при интенсивных и скоростных ритмах развития современного общества в профессиональной подготовке будущего учителя отдаются приоритеты инновационной деятельности [1, 119, 122, 223, 283, 298, 303, 304 и др.]. По справедливому замечанию ученых, это позволит учителю не только успешно адаптироваться к неоднозначным и переменным условиям педагогического процесса, но и повысить свою профессиональную и общежизненную эффективность труда.

Перечень значимых в системе педагогического образования видов профессиональной деятельности, которыми выпускник вуза должен овладеть на базовом уровне, включает, по мнению В.С.Лазарева и Н.В.Коноплиной [142], как минимум четыре вида активности: педагогическая, инновационная, коллективного самоуправления и саморазвития. Ученые подробно описывают содержание перечисленных вариантов профессиональной субъектности. Досадным упущением, на наш взгляд, является отсутствие в представленном списке такого вида профессиональной деятельности как психологическое сопровождение образовательного процесса. Актуальность данного аспекта в профессии учителя по мере углубления процессов гуманизации в системе образования, в том числе в связи с озабоченностью состоянием здоровья учащихся, закономерно возрастает [91, 251 и др.]. Возможно, что педагоги подразумевают данный аспект профессиональной деятельности учителя как само собой разумеющийся.

По мнению В.С.Леднева [146] список ведущих принципов построения содержания обучения и воспитания не может считаться достаточным без принципа функциональной полноты педагогического образования, включая и оздоровительную работу в образовательных учреждениях.

Принципиально иной контекст в содержание образования с позиции деятельностного подхода вносят Ю.В.Громыко, В.В.Давыдов, В.С.Лазарев, В.И.Слободчиков, В.В.Рубцов и др., отстаивая в рамках общего методологического подхода самостоятельную позицию научных школ, представителями которых каждый из них является. Так, авторы теории развивающего обучения [87] раскрывают деятельностное содержание образования посредством разрешения противоречия между предметным содержанием и формой обучения, в ходе которого учащийся вносит в арсенал средств собственного развития способы (принципы) мыслительной деятельности как субъект познания. Подчеркнем важные для нашего исследования положения данной теории:

– понятие о «содержательном обобщении», подразумевающее выделение и фиксацию в некоторой развивающейся системе предметов ее генетически ис-

ходного, существенного всеобщего основания – философии с универсальными мировоззренческими смыслами традиционной и активно обновляемой культуры здоровья;

- системность теоретического понятия подразумевает активную «мыследеятельность» учащихся, что исключает чрезмерные психофизические нагрузки, а, значит, создает необходимые условия для оптимизации образовательного процесса даже в условиях его интенсификации;

- приобретение знаний и оперирование ими с помощью определенных мыслительных действий – анализа, планирования и рефлексии – самоорганизует познавательный процесс в русле здоровьесбережения;

- решение разного рода познавательных задач по охране и укреплению здоровья с помощью теоретического знания, а также путем обращения к имеющемуся у студентов опыту и практике здорового образа жизни стимулирует, поддерживает и развивает у них активность к оздоровлению как субъектов культуры здоровья.

Диалектика бытийной практики оздоровления и сознательного отношения студентов к здоровью на уровне теоретического знания с известной динамикой перехода от одного к другому свидетельствует о действенном механизме организации процесса педагогического образования студентов в области медико-биологических дисциплин.

Следующим вариантом рассматриваемого методологического подхода является модель системно-мыследеятельностного образования (Ю.В.Громыко, Г.П.Щедровицкий и др.). В отличие от традиционного и деятельностного (школа В.В.Давыдова) подходов специфика данной модели выражена в связке «исследовательской, проектной и конструкторской» составляющих познавательной деятельности студентов с побуждением их к творчеству [83, С. 142]. Познавательная активность будущего учителя первоначально разворачивается по ходу совместной исследовательской деятельности с преподавателем и другими студентами. Педагог демонстрирует при этом пример творческого отношения к

предмету познания, привлекает обучающихся к процессу исследовательского решения проблемной ситуации путем ее обнаружения, выдвижения гипотезы, доказательства или опровержения высказываемых предположений в дискуссии или по ходу практических действий, построения выводов и прогноза с расчетом на последующую самостоятельную мыслительную активность студента. Овладение культурой мыслительной деятельности исключает чрезмерность и неэффективность затрат интеллектуальной энергии даже в условиях интенсивного обучения, т.к. исключает надобность студента перегружать память застывшими формулировками, позволяет сконцентрировать внимание на инварианте научного знания с ключевыми компетенциями о безопасности жизнедеятельности и здоровье человека.

Модернизация образования сегодня видится, таким образом, в построении его на компетентной основе [219, 242, 271 и др.). При многообразии подходов В.В.Сериков отмечает значение формирования целостного опыта «решения жизненных проблем, выполнения ключевых, т.е. относящихся ко многим культурным сферам функций, социальных ролей» [219] студента. Б.Д.Эльконин уточняет: «...мы отказались не от знания культурного «предмета», а от определенной формы знаний (знаний «на всякий случай», т.е. сведений)» [цит. по 219, С. 8]. Применительно к содержанию педагогического образования, несущего в себе здравотворческий смысл, компетентный подход представляет собой совокупность приемов и способов организации образовательного процесса, когда не ставится задача максимальной информированности студентов, а делается упор на умение решать вопросы, связанные с безопасностью жизни и укреплением здоровья в повседневной практике, исходя из:

- познания и принятия сущности педагогического процесса как процесса развивающего и развивающегося в связи с фундаментальными ценностями культуры здоровья;

- закономерных связей в отношениях между субъектами образования (студент-преподаватель-образовательная среда-иные субъекты), укрепляющих

ресурсы физического и духовного саморазвития в составе совокупного субъекта культуры здоровья;

- предписаний педагогической деонтологии, этических норм и оценок поведения, деятельности и общения учителя, следующего, хранящего и развивающего ценности педагогической культуры в контексте общей культуры и культуры здоровья;

- рефлексии собственных жизненных проблем и самооценки профессионально-педагогической деятельности с позиции оздоровления субъектов образования и самооздоровления и др.

Концепция профессиональной компетенции, тем самым, предполагает введение будущего педагога в общий мир культурных ценностей педагогического образования, предполагающий как само собой разумеющуюся ценность здоровья, без заботливого отношения к которому реализация себя как специалиста с перспективами личностного и профессионального развития весьма проблематична.

Независимо от ведущих идей, определяющих ту или иную концепцию о содержании педагогического образования, в том числе образования, формирующего будущего учителя человеком культуры здоровья в контексте общекультурного и профессионального развития, методологической основой каждой из перечисленных моделей обучения является доктрина фундаментального образования [146, 234 и др.].

Идея фундаментального образования выражает собой «процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды» [234].

Отразим основные положения обсуждаемой доктрины, не забывая о предмете нашего исследования, в виде следующих тезисов:

- приоритет методологически важных, фундаментальных знаний, выражающих содержание мировоззренческих ценностей культуры здоровья, и их

материализация в педагогическом процессе как развивающем физические и духовные ресурсы личности;

- научно-обоснованный минимум знаний, способов деятельности и опыта ценностно-смыслового отношения к здоровью при формировании у будущего педагога мотивации в оздоровлении личной и профессиональной жизни в связи с проблемой устойчивого развития;

- интеграция естественнонаучных и гуманитарных дисциплин педагогического образования, исследующих феномен человека в его многоаспектном значении;

- формирование у студента потребности проявлять «заботу о себе самом» и следовать предписаниям традиций здорового образа жизни с последующим оказанием квалифицированной поддержки воспитанникам в их целенаправленной активности на самооздоровление;

- устранение противоречия между фундаментальным и профессиональным образованием, когда готовность студентов к оздоровительной работе в образовательных учреждениях выражается в виде ключевых компетенций в культуре здоровья, а стремление к непрерывной творческой самореализации характеризует студента субъектом валеологической активности – отношений, познания, образования, деятельности, общения и др.

Основные теоретические положения указанных выше подходов к содержанию педагогического образования имеют место при определении в его составе инварианта содержания культуры здоровья как важную компоненту личностно-профессионального развития студента.

Формирование культуры здоровья будущего учителя традиционно осуществляется в рамках медико-гигиенического образования. Однако, в новых социокультурных обстоятельствах жизни, как показывает практика, столь односторонний подход к решению проблемы стабилизации и, тем более, улучшения здоровья, не может быть эффективным. В недрах педагогической практики зародилась и активно развивается сегодня новая научная дисциплина – педаго-

гическая валеология. Она выстраивает «работу со здоровьем» в системе образования на новой идее как культуротворческий процесс, не отступая от принципов природосообразности и безвредности.

В отношении структуры и содержания валеологического образования имеются различные подходы. Так, Л.Г. Татарникова обращается к модульному типу построения дисциплины. Опираясь на принципы целостности, системности, гуманизации и фундаментализации, она выделяет следующие разделы: социально-педагогический, научно-теоретический, функциональный, потребностно-личностный, дидактический и экзистенциально-философский, что в совокупности охватывает проблему культурного развития будущего учителя в данной области педагогического образования всесторонне [238, С. 14]. Модель блочного построения содержания образования была применена и в нашей работе. Ближайшей целью валеологического образования В.В.Колбанов видит формирование у детей и учащейся молодежи устойчивой мотивации здорового образа жизни [127, С. 82]. В качестве основных правил обучения ученый выделяет принципы детерминизма с прослеживанием факторов риска здоровья во внешней среде и внутриличностной мотивации; развития как устранение противоречия между жестко фиксированными социальными эталонами здоровья и индивидуально-личностными особенностями психофизического благополучия; историзма при анализе различных образовательных систем при воспитании здорового поколения; интеграции различных культур здоровья; единства теории и практики здорового образа жизни (там же, С. 27).

Идея непрерывного экологического, экономического и валеологического обучения в их взаимодействии и взаимообусловленности развернута в научных публикациях А.Ф. Аменд [8], З.И.Тюмасевой [246] и др. Переосмысление ценности и цели образования через призму парадигмы «отношения» экологии-экономики-валеологии раскрывает, в суждениях данных ученых, механизм устойчивого развития самой метасистемы – «человек-общество-природа», а также ее институтов образования. Такой взгляд на проблему отражает один из аспек-

тов в методологии антропоцентризма, который высвечивается социально-экономические предпосылки развития здорового человека и качества его жизни.

Рассмотрим существующие модели педагогического образования, преследующие своей целью валеологический аспект профессиональной подготовки студентов:

- многопредметная – предусматривает валеологизацию всех учебных дисциплин;
- однопредметная – опирается на базовый курс валеологии (общей, специальной);
- смешанная – предполагает обучение и воспитание студента основам безопасности жизнедеятельности и здоровья в рамках предметов биологии, физической культуры, безопасности жизнедеятельности и др.

Следует подчеркнуть, что все три модели валеологического образования, с разной степенью интенсивности, разрабатываются и внедряются в практику школьного и вузовского образования [96, 128, 186, 206, 207, 226, 238, 245 и др.].

Так, выделение валеологии в качестве самостоятельной дисциплины в вузовской системе образования – научно-обоснованное предложение М.Романцова и Л.Михайлова [207]. В данном проекте, как положительное, следует отметить включение обучающих и оздоровительных программ в единую систему педагогического образования, что укрепляет технологический аспект в подготовке будущего учителя к данной сфере педагогической деятельности. Конструктивным решением представляется также предпринятая попытка интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания вокруг проблемы здоровья человека, однако механизм ее не прописан.

Рассмотрим в связи с обсуждением вопроса об оптимизации содержания педагогического образования при формировании культуры здоровья студентов целостную концепцию университетского педагогического образования [222] по следующим позициям:

- основные принципы университетского педагогического образования – универсальность, интегративность, целостность, фундаментальность, профессиональность, открытость, вариативность, многоуровневость;

- цели и задачи современного университетского педагогического образования – формирование специалиста творческой личностью, а не только имеющего функциональную готовность к той сфере деятельности, которая выбрана им в качестве профессиональной; субъекта общения, познания и социального творчества;

- процессы саморазвития личности в связи с активным поиском смысла реализации своих сил и способностей;

- усвоение системы человекознания в учебных курсах интегративного построения во взаимосвязи психолого-педагогических, социогуманитарных, культурологических и специальных дисциплин;

Таким образом, основополагающими в построении содержания педагогического образования в связи с формированием культуры здоровья будущего учителя в рамках данной концепции являются: ориентация на принципы антропологического подхода; обращение к фундаментальному знанию и формирование ключевых компетенций молодого специалиста в социокультурной сфере профессиональной подготовки; исследовательский подход в познании как универсальный способ активизации мыслительной деятельности студента и средство оздоровления учебного процесса; сбалансированность интеллектуальной и эмоционально-чувственной сфер развития будущего учителя с усилением нравственной составляющей его мировоззренческих взглядов и программ профессиональной и личной жизни; анализ закономерностей и содержания становления студента субъектом культуры здоровья; принципы и практика интерактивных технологий оздоровления; изучение эмоционально-волевой стабильности ребенка, его чувствительности к нравственным критериям жизни; исследование путей формирования духовно зрелой личности с устойчивостью к чужеродным для российского менталитета моделям развития; критический анализ техноло-

гий развивающего образования и их внедрение в образовательные учреждения; и др.

Проведем анализ содержания Государственного образовательного стандарта высшего педагогического образования (2000 г.) в сравнительном аспекте с требованиями предыдущего документа в связи с озабоченностью качеством профессиональной подготовки студентов к оздоровительной работе с детьми в школе. Предметная область научного знания о здоровье и безопасной жизнедеятельности представлена в стандартах следующим образом. Госстандарт 1995 года предусматривал изучение студентами основ анатомии, физиологии, гигиены детей и подростков; безопасности и защиты человека в чрезвычайных ситуациях; основ здорового образа жизни и профилактики болезней; первой медицинской помощи. Количество часов, отводимых на данный блок дисциплин с учетом курсов по выбору, составляло 396 часов. В стандарте новой редакции (2000 г.) перечислены практически те же дисциплины за исключением предмета «Основы здорового образа жизни и профилактика болезней». В условиях устойчивой тенденции снижения здоровья детей и учащейся молодежи, а также обострения проблем, связанных с их образом жизни, данная позиция вызывает обоснованное непонимание со стороны педагогической общественности, т.к. оздоровление средствами образования и в системе образования стало директивным требованием времени и нашло отражение в соответствующих приказах Министерства образования РФ [97, 184].

Определив проблему в высшей школе как фиксирующую обострение противоречия между потребностью общества в педагоге с высокой личной и профессиональной культурой здоровья и недостаточным уровнем культурного развития выпускников педагогического вуза именно в данной сфере, мы проявили инициативу реконструкции содержания педагогического образования (в рамках Госстандарта) с усилением его здравотворческого смысла.

В педагогике высшей школы, однако, не удалось, в необходимой степени, раскрыть сущность процесса профессионально-личностного развития будущего

учителя как субъекта культуры здоровья. В недоработке общетеоретических подходов просматриваются такие проблемные аспекты, как:

- 1) снижение уровня философско-методологической культуры выпускников-педагогов;
- 2) ослабление влияния гуманитарного знания на область естествознания о здоровье человека;
- 3) неустойчивость в общественном педагогическом сознании связи между культурой здоровья и профессиональной успешностью специалиста-педагога;
- 4) преимущественно знаниецентристский подход к содержанию дисциплин медико-биологического цикла в педагогическом вузе с ориентацией на факторы риска здоровья, лечение и профилактику, тогда как изучение феномена «здоровый человек» требует сегодня принципиально иных подходов;
- 5) неустойчивая практика культуротворчества по отношению к ресурсам здоровья человека, что в изменчивых условиях современной жизни не отражает актуальность формирования креативной личности.

С учетом сказанного, оценка содержания педагогического образования должна выражаться в знаниях, умениях и навыках, с помощью которых человек формирует опыт построения личной картины мира, человеческих отношений, овладевает способами продуктивной деятельности, переживает смысловую реальность жизни и свою протяженность в ней как духовно возрастающий человек.

«Знание о духовном мире складывается из взаимодействия переживания, понимания других людей, исторического постижения субъектов истории, из объективного духа» [89, С. 136–138]. Продолжая размышления философа, отметим, что мировоззренческие детерминанты, в своей совокупности, составляют композиционное единство в духовном развитии личности следующих сфер сознания:

- ценностно-нормативная – охватывает мир универсальных ценностей жизни и нормативных предписаний культуры здоровья, на основе которых студент определяет ценностно-смысловые ориентиры личной жизни и профессиональной социализации;

- когнитивная – включает многогранное знание в содержании культуры о здоровом человеке;

- деятельностно-творческая – включает универсальные способы человеческой деятельности, связанные с безопасностью и здоровьем человека, при интериоризации которых студент овладевает умениями здоровьеразвивающего образования и оздоровления, что создает основу для развития креативной личности;

- поведенческая – выражает не только уровень сформированности регулятивных процессов при осуществлении действий и поступков, но и уровень личностной самодетерминации здорового образа жизни;

- личностная – включает личностно-профессиональные качества студента, в которых выражается устойчивый характер его многообразных отношений в социуме.

Таким образом, содержание педагогического образования, в его проблемной части, на основе философско-культурологического подхода утверждает единство фундаментальных и специальных знаний педагога, его культуры, нравственности и духовности, развертывая потенциал антропологического, личностно-деятельностного, а также специализированных подходов к воспитанию здорового человека. Первый определяет человекознание как основу педагогики здоровья; второй – позволяет вычленять в качестве цели подготовки становление личности учителя как субъекта культуры здоровья; медико-гигиенический и др. конкретизируют содержание педагогической деятельности, профессиональной компетенции и технологической культуры учителя через контекст медико-биологического обучения и воспитания.

Сущность содержания педагогического образования раскрывается наряду с традиционными «знаниями, умениями, навыками», такими понятиями культуры, как «культурные смыслы», «эмоционально-ценностные отношения», «творчество» и др. Данный подход подразумевает обращение к гуманитарному знанию о «мире физических феноменов» (В.Дильтей), включая мировоззренческие пласты философской культуры и религии, искусство как механизм трансляции смыслов, народное творчество и др., что помогает студенту совершить действительно свободный выбор в сторону здорового образа жизни, заложить мировоззренческие основы для собственной практики природо-и-культуросообразного обучения, воспитания, развития [22, 32, 108, 204, 262, 292, 295 и др.].

В связи с здравотворческой моделью педагогического образования отметим требования-принципы к его содержанию, выделяя в первую очередь антропологический принцип как основополагающий, из недр которого выстраиваются все остальные регламентации. Принцип ориентирует педагогику здоровья не на абстрактного, а на живого человека, рассматривает содержание образования как средство для развития природных задатков и способностей современного ребенка, постижение историко-культурной глубины и духовной универсальности человеческой жизни, признание условности в противопоставлении «телесного» и «духовного» в ней начал. Реализация антропологического принципа в педагогике и психологии означает не только необходимость выведения целей и средств образования с учетом потребности современного человека в собственной безопасности и повышении качества жизни, но и расширение круга традиционных понятий педагогики в категориальном ряду философии образования, педагогической антропологии, герменевтики и т.д.

Принцип фундаментализации содержания педагогического образования конкретизирует доктрину современного образования, направленную на универсальные и обобщенные знания, системообразующие и методологически значимые обобщения, восходящие к основополагающим законам продуктивной ор-

ганизации человеческой жизни и деятельности. Соблюдение данного принципа – эффективное средство для оздоровления образовательного процесса, т.к. «изымает» из его материальной части информацию поверхностного содержания, направляет познавательную деятельность студентов на освоение инварианта научного знания о здоровье как пример ресурсосберегающего обучения. Фундаментальность подготовки студентов определяется по глубине его познаний об образовании как феномене культуры здоровья, природа и содержание которого описываются спектром антропологического знания; способностью понимать ценностный смысл знания о здоровом образе жизни, сущность методологии педагогической деятельности как деятельности, в основе которой лежит постулат оздоровления («не навреди») субъектов образования. В данном контексте принцип фундаментализации содержания педагогического образования тесно связан с принципом его гуманитаризации, суть которого заключена в развитии высшей идеи ценности Человека, понимаемого в диалектически противоречивом единстве телесного и духовного, что достигается в пространстве культурного развития студента.

Проникновение в область естествознания категорий, понятий, которые содержат знание о смысле, ценностях, идеалах человеческого бытия, как мир гуманитарной культуры, формирует «необходимый контур человечности» (А.С.Запесоцкий), способствующий воспитанию студента с проявлением милосердия, доброжелательности, толерантности в отношениях с людьми, чувствительности и знания мира детей и деятельного участия в нем (А.Г.Асмолов, Н.И.Леонов и др.).

В качестве педагогических условий, необходимых для формирования культуры здоровья будущего учителя в контексте его гуманитарной культуры, в самом общем виде выступают: а) максимально возможное использование здоровьесформирующего потенциала учебных дисциплин, усиление их гносеологической и культурологической направленности на решение образовательных задач с позиции охраны и укрепления здоровья; б) применение методов диалого-

вого обучения, понимаемого как диалог между студентом и преподавателем, студента с самим собой, как диалог различных культур и способов понимания.

В общественном и педагогическом сознании все более упрочивается представление о многокультурности человеческого бытия, равноправности культур, многовариантности моделей образования при абсолюте общечеловеческих ценностей и общих норм воспитания здоровой физически и духовно полноценной личности. Параллельно идут процессы актуализации национального самосознания и культурной специфичности в преемственности поколений с самобытным опытом организации образа жизни и воспитания здорового ребенка, что составляет содержание принципа поликультурности.

Принцип ориентации актуален в системе образования при интенсивном информационном развитии общества. Не искажая общие несущие конструкции в содержании педагогического образования, он «облегчает» их, представляя отобранное содержание в свернутом виде (принцип «от целого к части»). С его помощью удастся отслеживать новации в науке и техники, фиксировать материалы оперативного характера. Данный принцип создает возможность «особого способа овладения содержанием в рефлексивном ключе» (В.М.Розин), т.к. ориентирован на материал актуального значения или обзорного освещения, что поддерживает к нему интерес и осмысленность восприятия со стороны студентов.

Принцип непрерывности развертывает постулат дидактической адекватности этапных, расширяющихся и углубляющихся образовательных целей и задач по ходу личной и профессиональной социализации студента его возрастным и личностным особенностям и возможностям. Педагогические условия для этого предусматривают: а) знание психофизиологических особенностей развития современного студента, его ценностных ориентаций в жизни и в профессиональной подготовке; б) усиление вектора саморегуляции и самоорганизации образовательного процесса от начала обучения студента к его завершению в вузе; в) оптимальное соотношение методов репродуктивного и исследо-

вательского познания с опытом овладения педагогической деятельностью на практике с первых курсов и др.

Решение педагогическим образованием задачи профессиональной подготовки студентов к оздоровительной работе с детьми в образовательных учреждениях осуществляется с помощью принципа целостности. Он имеет несколько форм презентации своего содержания. Первая выражена обращением к гуманитарной культуре как содержащей в себе всю совокупность способов реализации сущностных сил человека и интеграция ее с естественнонаучной составляющей многомерного знания о здоровье человека в единый универсальный инструмент человекознания. Вторая выражается исходя из требования к отбору такого содержания, при освоении которого достигается разностороннее развитие личности – интеллекта, сферы высших человеческих чувств, воли, творческой активности.

Принцип постулирует исследование культуры здоровья будущего учителя в контексте его педагогической и общей культуры, раскрывает диалектику материального и идеального при интериоризации и объективизации ценностей культуры здоровья на уровне новых артефактов в процесс творческой самореализации как субъекта культуры, образования, познания и др.

В определении содержания педагогического образования особо выделим принцип воспитания. В нем акцентуирован феномен передачи от поколения к поколению бесконечного опыта выживания и развития в окружающем мире как процесс непрерывного образования. С одной стороны, – приобщения «ко всеобщему знанию и опыту» продуктивной жизнедеятельности, а с другой – конкретизации его в субъективной форме, что подразумевает рефлексивные способности студента, широкий спектр познавательных умений и практических навыков как инструмента для саморазвития. Посредством и в результате профессионального воспитания студент выбирает референтное для себя окружение, выстраивает образ-идеал как «ось самовозрастания» при достижении успеха в личной жизни и профессиональной деятельности. Механизмом реализации

данного принципа является насыщение содержания педагогического образования образцами гуманитарной культуры, со-бытийный характер организации образовательной среды [111], вовлечение студентов в деятельность оздоровления в ее многоплановом проявлении и др.

Помимо перечисленных принципов, естественно, предполагаются и иные регламентации для определения содержания педагогического образования. Мы акцентировали внимание на тех, которые составляют, по нашему убеждению, необходимый минимум.

В технологическом плане образовательные задачи при формировании культуры здоровья будущего учителя предполагают освоение общих способов профессионально-педагогической деятельности и творческий характер их применения в самостоятельной педагогической практике. Рассмотрим феномен «оздоровление» с позиции деятельностного подхода, отмечая присущие ему характеристики: целенаправленность, субъектно-объектные взаимодействия и др. Однако имеют место и отличительные признаки: 1) объект деятельности (здоровье) и субъект целенаправленной активности (человек) тождественны; 2) процесс оздоровления касается интимной стороны жизнедеятельности субъекта; 3) механизм управления деятельностью по охране и укреплению здоровья заложен в смысловой сфере личности; 4) валеологическая деятельность – пример творческой активности, т.к. преследует цель развертывание потенциала здоровья и его укрепление; 5) оздоровление есть метадеятельность, т.к. определяет основы для эффективности всего иного многообразия целенаправленной активности субъекта.

В составе педагогической деятельности, оздоровление – основополагающий фактор разностороннего развития всех участников образовательного процесса. Овладевая практикой самооздоровления, учитель становится наставником для развертывания соответствующей деятельности у своих подопечных, что, по-существу, и составляет основу воспитания.

Перечислим принципы, лежащие в основе реализации содержания педагогического образования, в контексте исследуемого нами проблемного процесса: бинарности (объяснение-понимание, деятельность-самодетельность, монолог-диалог и др.); смыслопоисковой активности, развития логического и образного стилей мышления, учета рефлексивного характера при овладении знанием. Технология реализации данных принципов представлена в заключительной главе диссертации.

В результате исследования состава содержания педагогического образования в его здравьеобразующей части мы определили следующие положения.

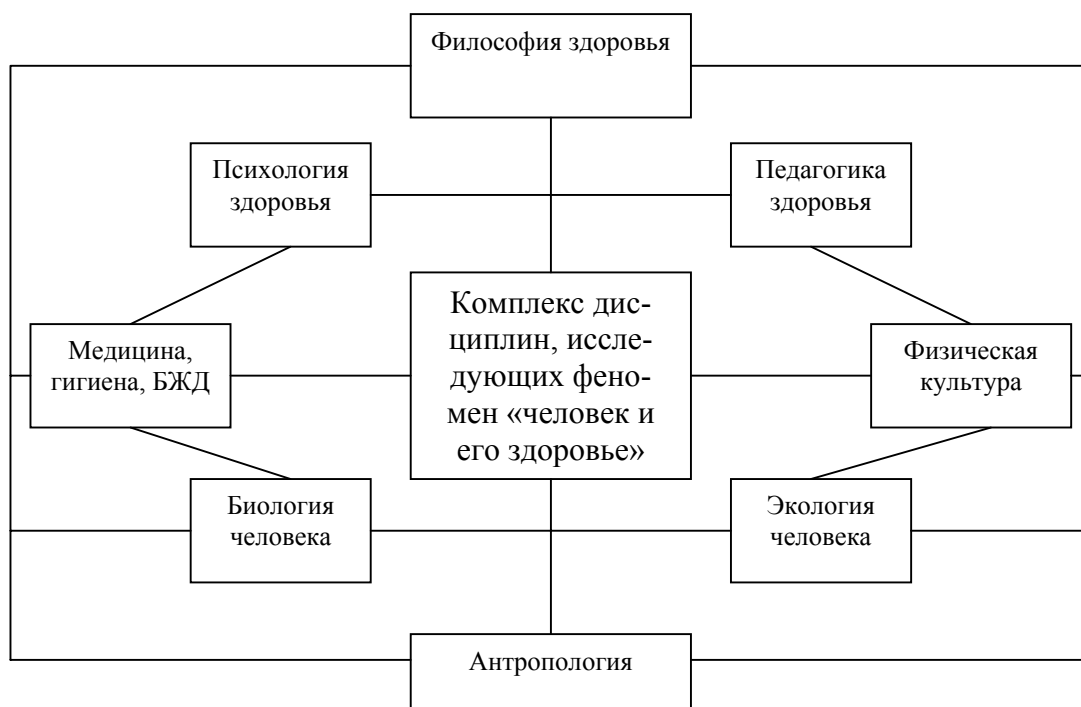


Рис. 8. Комплекс дисциплин, исследующих феномен «человек и его здоровье» в педагогическом вузе

Перспективной моделью введения студентов в мир культуры, образования и здоровья нам представляется модель, в которой на основе инварианта существующего содержания педагогического образования при паритетном к нему подходе, осуществляется расстановка новых акцентов с соблюдением принципа кооперативности дисциплин и интеграции их вокруг проблемного

процесса. В разработанном нами проекте содержания педагогического образования полноценно представлены в виде комплекса социогуманитарные, психолого-педагогические, медико-биологические и специальные дисциплины, исследующие различные аспекты профессиональной подготовки будущего учителя субъектом культуры здоровья на основе философско-культурологической методологии и идеи антропоцентризма (рис. 8).

Важнейшим методологическим основанием содержания педагогического образования как задающего общий вектор культурного развития студента является философия. В ее рамках студент осуществляет ценностно-смысловую ре-визию собственных притязаний в жизни, формирует систему отношений к окружающему миру путем познания универсальных законов природы и общества. Он обращен к содержанию мировоззренческих универсалий культуры здоровья не только с позиции логического их выстраивания, но и наглядно-образного освоения на уровне бытийного мышления, мифологического и религиозного сознания, ментальности в непосредственной связи с чувствами и эмоциями, что придает знанию личностный смысл и прикладное значение.

Проблема человека в безмерном пространстве ее постановок и решения раскрывается в виде основных теоретических заключений в антропологии. Исследуя исторический опыт по выживанию человеческого индивида в различных условиях природной и социальной среды жизни, она обнаруживает своеобразие человека как индивида, личности и субъекта по сравнению с другими формами жизни. Это своеобразие в самом общем плане выражается его биосоциальной природой происхождения и развития со взаимопроникновением генетической и культурной ветвей наследственности человека [231, С. 34]. В содержательном поле антропологии зарождаются и развиваются естественнонаучный и социокультурный пласты исследования человеческого рода, также как и предпосылки их интеграции [10, 37, 163, 189 и др.].

Особая роль при подготовке будущего учителя к оздоровительной работе в школе отводится блоку дисциплин медицинского профиля, реконструкция

содержания которого осуществлена нами в сторону изучения факторов здоровья и профилактики различных заболеваний детей и учащейся молодежи; санитарно-гигиенического, валеологического и психологического сопровождению образовательного процесса; интерактивных технологий оздоровления.

Результаты нашего исследования позволяют сделать вывод о необходимости и важности в качестве обязательного элемента профессиональной подготовки будущего учителя введение в составе вузовского компонента и дисциплин по выбору специального курса, либо раздела курса педагогики, в котором с философско-мировоззренческих, культурологических, педагогических, психологических и валеологических позиций должны быть освещены следующие вопросы:

- философско-антропологические основы педагогики здоровья;
- культура здоровья как часть общей и педагогической культуры учителя;
- учитель как субъект культуры здоровья и деятельности оздоровления (технологические аспекты формирования);
- здоровьеразвивающие технологии образования и интерактивные практики оздоровления в образовательных учреждениях;
- «Школа здоровья»: проблемы, их решение, перспективы развития (отечественный и мировой опыт по оздоровлению субъектов образования).

Комплексный подход к отбору содержания учебного материала закономерно предполагает использование соответствующих способов отражения в нем компонентов культуры здоровья. На основе анализа учебных программ и практики преподавания дисциплин прямо или косвенно связанных с данной областью в профессиональной подготовке студентов нами выделены следующие специфические способы построения содержания педагогического образования на основе философско-культурологического и в его структуре – антропологического, системного, личностно-ориентированного медико-гигиенического, валеологического и других подходов:

– описательно-феноменологический, при котором учебный материал рассматривается как составная часть исторического опыта культуры здоровья, включая данные о профилактике факторов риска и развитии ресурсов здоровья, алгоритмы безопасного поведения, деятельности и общения современного человека в повседневной жизни, в экстремальных обстоятельствах и чрезвычайных ситуациях в качестве опыта, который передается от поколения к поколению как инвариант содержания общей культуры;

– нормативно-технологический, когда студент получает четкие инструкции, образцы действий, памятки, указания, помогающие на уровне репродукции овладевать нормами, приемами и алгоритмами оздоровления в образовательном процессе, а также образцы поведения, деятельности и общения, исключающие неоправданные риски здоровья и безопасности человека;

– семиотический предполагает учебный материал образно-наглядного назначения литературы, искусства, философии, киноиллюстраций, мультимедиа и др.;

– ценностно-ориентационный, предполагающий разные концепции здорового образа жизни и развития человека, изучение педагогических систем с позиции их здоровьесберегающих ресурсов, освоение технологий оздоровления для выработки студентом собственных принципов и смыслов в поддержании и развитии у себя и своих воспитанников мотивации здорового образа жизни;

– смыслопоисковый подход как способ образования, осознания и рождения смыслов культуры здоровья с подключением личностно-субъективных механизмов развития студента, занимающего позицию и познающего, и интерпретирующего ее смыслы субъекта; как выдвижение гипотез и их доказательство в диалоге с Другим и самим собой, выражающее факт ответственного выбора и творческой свободы будущего учителя в проектировании и реализации индивидуально-личностной программы здорового образа жизни и ее осуществления.

Опытный проект содержания комплекса социогуманитарных, психолого-педагогических, медико-биологических и специальных дисциплин, исследую-

щих различные аспекты подготовки будущего учителя как субъекта культуры здоровья, представлен в приложении 2.

Известно, что социокультурный опыт, в том числе по охране и укреплению здоровья, накапливается студентом посредством овладения разнообразными способами оздоровления в повседневной жизни и целенаправленно в структуре профессионально-педагогической деятельности: познавательной, психологической, организаторской, коммуникативной и пр. В табл. 2 нами представлен список основных профессионально-педагогических умений студента, которые рассмотрены через призму оздоровления образовательного процесса на основе наблюдений за реальным процессом профессиональной подготовки будущих учителей, анализа педагогической литературы и передового педагогического опыта о данном аспекте обучения студентов.

Таким образом, проект содержания культуросемкого здоровьесберегающего педагогического образования выстраивался нами согласно следующим положениям:

- приоритет фундаментального системного знания о явлениях культуры здоровья с учетом национального и универсального при организации здорового образа жизни и воспитании подрастающего поколения;
- гуманитаризация дисциплин естественнонаучного цикла;
- овладение функциональной частью культуры здоровья;
- овладение способами оздоровления образовательного процесса не только путем оптимизации предметного содержания, но и методами интериоризации, адекватными природе процесса познания;
- выработка умений включаться в активное смыслополагание, грамотно интерпретировать «текст» культуры, выдвигать и проверять гипотезы организации практики оздоровления образовательного процесса;
- формирование потребности проявлять «заботу о себе самом» и проецировать выработанные умения самопознания и самоизменения в оздоровительной деятельности с детьми;

Таблица 2.

Умения профессионально-педагогической деятельности будущего учителя как субъекта культуры здоровья

Блок	Основной состав и содержание умений
Познавательный	<ul style="list-style-type: none"> - находить в теории обучения и воспитания идеи, цели, выводы, закономерности, ресурсы, адекватные логике педагогического явления, несущего здравотворческий смысл; - умение дополнять анализ сциентистских аспектов познания закономерных связей развития здорового человека анализом их экзистенциальных составляющих; - осмысливать каждый элемент научного знания о здоровье в логике системного знания; - развивать способность к рефлексивному мышлению; - самостоятельно работать над повышением уровня собственной культуры здоровья; - видеть сферу применения приобретаемых знаний о здоровье и здоровом образе жизни в педагогической деятельности и повседневной жизни; - моделировать ситуации проблемной жизнедеятельности и выхода из них с помощью средств логического мышления; - умение задействовать в познавательном процессе весь арсенал способностей человека к обучению – его чувства, интеллект, деятельность – как фактор оздоровления; - умение устанавливать систему связей и функций элементов познавательной деятельности с возможным риском для здоровья учащихся и его предупреждение;

Организаторский	<ul style="list-style-type: none"> - умение переводить цели общего образования в педагогические задачи, несущие здравотворческий смысл; - анализировать педагогические явления с позиции здоровьесбережения и расчленять их на составляющие (условия, причины, движущие силы, методы и пр.); - исследовать педагогический процесс и его составляющие (урок, перемены, внеаудиторные занятия и др.) с позиции оздоровления субъектов образования; - развивать устойчивый интерес к учению как мощный фактор оздоровления; - формировать и совершенствовать индивидуальный стиль рациональной организации учебной деятельности путем научной организации труда; - создание специальных ситуаций-тренингов для формирования и закрепления форм культурного поведения и видов деятельности по охране и укреплению здоровья; <p>находить в составе педагогической задачи проблемные для здоровья учащихся компоненты и возможность их устранения;</p>
Прогностический	<ul style="list-style-type: none"> - прогнозировать и проектировать факторы оздоровления педагогического процесса; - переводить результаты педагогического прогнозирования в конкретные программы действий по оздоровлению образовательного процесса; - конкретизировать виды деятельности, адекватные актуальным задачам оздоровления педагогического процесса; - вести индивидуальную работу с учащимися для оказания помощи в преодолении трудностей и недостатков в самоорганизации ими здорового образа жизни; - осуществлять оздоровление образовательной среды с позиции медико-гигиенического, психолого-педагогического, валеологического подходов;

Дидактический	<ul style="list-style-type: none"> - определять содержание, методы, формы и т.д. обучения, адекватные принципам вариативного образования; - умение устанавливать междисциплинарные комплексные связи при решении задач оздоровления образовательного процесса; - умение стимулировать обращение студентов к личному опыту здорового образа жизни в процессе обучения; - умение создавать проблемные ситуации, способствующие формированию позитивной установки развивать культуру здоровья; - умелое использование в обучении средств бытийно-практического, игрового, художественно-образного, религиозного познания; - развивать умения работать с печатными и электронными носителями информации; - развивать умение доступно излагать учебный материал с использованием индуктивного и дедуктивного методов; - овладевать технологией смыслопоискового диалога в системе личностно-ориентированных технологий обучения; <p>овладевать культурой речи как средством развивающего образования и фактором оздоровления;</p>
Коммуникативный	<ul style="list-style-type: none"> - овладевать основами технологий интерактивного оздоровления; - проявлять умение устанавливать психологический контакт с аудиторией и отдельным ребенком; <p>владеть умениями эмпатийного общения;</p>
Инновационный	<ul style="list-style-type: none"> - критически оценивать с позиции охраны и укрепления здоровья учащихся педагогические инновации (новшества в области методов, средств и т.д.); - организовывать педагогический процесс с исключением чрезмерных психофизических нагрузок учащихся; - умение организовать совместную деятельность по оздоровлению образовательного процесса; - поддерживать и стимулировать учащихся заботиться о своем здоровье как проявление их культуротворческого начала;

Специальный (предметный)	<ul style="list-style-type: none"> - умение развивать посредством преподаваемого предмета культуру здоровья учащихся; - овладевать способами медико-гигиенического, валеологического, психолого-педагогического сопровождения преподаваемого предмета;
Исследовательский (гностический)	<ul style="list-style-type: none"> - осуществлять мониторинг процесса обучения с позиции оздоровления субъектов образования; - проводить анализ соответствия содержания дидактического и воспитательного процесса требованиям на рынке труда к выпускнику как имеющего хорошее здоровье и ведущего здоровый образ жизни; - осуществлять маркетинг дополнительных образовательных услуг в отношении укрепления здоровья и организации спортивного образа жизни;
Психологический	<ul style="list-style-type: none"> - определять «зону ближайшего развития» учащегося посредством психолого-педагогической диагностики для оптимизации процесса развития без потерь в состоянии его здоровья; - способствовать формированию положительной и устойчивой мотивации здорового образа жизни школьников; - определять психотип ученика, его темперамент, особенности мыслительной деятельности как опорные психологические знания для организации педагогического процесса, ориентированного на природные данные развития ребенка;

Медико-гигиенический	<ul style="list-style-type: none"> - умение проводить контроль за медико-гигиеническим состоянием образовательной среды; - умение оказывать неотложную медицинскую помощь; - предупреждать возникновение критических ситуаций, угрожающих здоровью и жизни ребенка в образовательном учреждении и вне его границ; - владеть основами (само)познания, (само)диагностики, (само)анализа, (само)коррекции, (само)оздоровления.
----------------------	---

– устранение противоречия между задачами профессионального образования и формирования культуры здоровья учителя, когда готовность студентов к оздоровительной работе в образовательном учреждении выражается в составе ключевых компетенций по специальности.

Обратимся к характеристике личности будущего учителя как субъекта культуры здоровья.

3.2. Субъект культуры здоровья как цель и ценность здравотворческого педагогического образования

Система педагогического образования, руководствуясь идеей природо-и-культуросообразности, нуждается в развертывании своего здравотворческого потенциала как основополагающего фактора, от которого зависит устойчивость всей образовательной структуры и ее отдельных компонентов. В центре данного процесса, его целью и ценностью выступает личность будущего учителя как субъекта культуры здоровья.

Известно, что образовательная цель находится в непосредственной зависимости от образовательной потребности общества и является ее прямым следствием, что характеризует объективную сторону целеобразования. С другой стороны, выбор образовательной цели субъективен, т.к. осуществляется человеком и отражает его личные запросы. Целеполагание образовательного процесса в связи с воспитанием здорового человека предпринималось, как уже от-

мечалось, в рамках медико-гигиенического подхода, физического воспитания, экологического и валеологического образования, с позиции культурологического подхода.

Вместе с тем ориентация педагогического образования на развитие учителя как субъекта культуры здоровья, признанная потребность времени, только определяется. Она не стала объектом методологической рефлексии и научно-педагогического исследования и отражается в массовом педагогическом сознании в виде обыденных представлений.

В определении позиций, лежащих в основе формирования культуры здоровья будущего учителя на уровне его субъектного развития мы опирались на положения личностно-творческой концепции культуры, которая отводит человеку роль субъекта культуры как способного к самореализации и культуротворчеству. Исходя из этого, мы связываем цель педагогического образования в ее здоровьеразвивающей части не столько с культурой здоровья студента как таковой, сколько с развитием личности будущего учителя как субъекта этой культуры. Отсюда сдвигается вектор целевых установок педагогического образования – от развития студента посредством культуры здоровья (как необходимого этапа) к становлению человеком культуры здоровья, что означает его способность к здоровьесозидающей деятельности, т.е. выражение через субъектность своей субъективности, неповторимости.

Человек, как абсолютная ценность, – одна из главных проблем философского осмысления. Широко освещены идеи о личности как творческой задаче самого человека (Н.А.Бердяев); о человеке, который «действительно свободен и ответственен, и это – составляющие его духовности...» (В.Франкл); о познающем как активно действующем, участно поступающим (М.М.Бахтин); об источниках норм этического поведения в самой человеческой природе (Э.Фромм); о человеке, понимающем себя через понимание Другого (В.Дильтей) и др.

Одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях о человеке занимает проблема субъектного развития личности, становясь приоритетным направлением и в изучении психолого-педагогических механизмов личностно-профессионального развития учителя, особенно в связи с формированием культуры здоровья как наиболее проблемного аспекта личностной и профессиональной социализации. К настоящему времени в психологии накоплен достаточный опыт, разработаны исходные теоретические основания, позволяющие исследовать развитие педагога как субъекта культуры здоровья. Останемся на особо значимых для нашей работы положениях.

1. Субъект как интегративное свойство человека, объединяющее в себе характеристики организма, социального индивида и личности. Активность на уровне организма определяется потребностями в самосохранении; на уровне социального индивида – потребностями идентификации себя с окружающими; на личностном уровне – потребностями в самоопределении, самореализации и самоактуализации в целях творчества вообще [232, С. 100].

2. «Момент рождения субъектности ... совпадает с моментом взаимодействия», взаимоотношения с окружающей действительностью, во внешнем плане носит адаптивно-подражательный характер, а во внутреннем – отражает возникновение и формирование установок и образов, в нашем случае культуры здоровья (Д.Н.Узнадзе, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, В.Ф.Сафин и др.).

3. Субъект проявляет активность в диалектическом единстве внешней и внутренней детерминации (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн)

4. Через понятие «субъект» «передаются и мера его активности, ... и социальная сущность сознания, действия, отношений» (К.А.Абульханова-Славская); субъект всегда элемент системы, которая сама может выступать в роли целостного субъекта (В.И.Панов).

5. Проявление субъектности осуществляется в управлении своими инстинктами, т.е. в исключении биологических предопределений из поведения, в усвоении общественного опыта, выхода за пределы образа в действиях, творче-

стве, в способности осознать свои действия и сделать их предметом своей оценки (П.Я.Гальперин).

6. Субъект культуры «не только нашедший, сколько ищущий ответ» (С.Великовский).

Таким образом, под субъектом понимается, прежде всего, всматривающийся в себя человек, определяющий пределы собственного развития и в повседневной практике жизни устремляющийся преодолеть их в актах творческой самореализации как непрекращающийся поступок над собой; через себя ориентированный в сторону находящегося рядом.

Субъект самоопределяется в деятельности, которая по сути своей является деятельностью смыслополагающей и означает способность самостоятельно вырабатывать ее руководящие принципы и способы активности, которая отчетливо связана со смысловой детерминацией, постулируется как «базовый компонент личностной культуры» [67, С. 7]. Полагание смысла, как самореализация субъекта, осуществляется не только в деятельности, но и в процессе взаимодействия с людьми и природой в форме диалогового общения [15]. Деятельность общения является формой целенаправленного, свободно избираемого способа удовлетворения потребности человека в человеке как субъекта в субъекте (Л.И.Анцыферова, М.С.Каган, А.В.Петровский и др.).

Ценности и цели педагогического образования, несущего для студентов здравотворческий смысл в профессии учителя, фокусируются в образе выпускника, способного его не только открывать, но и находится в напряженном поиске новых смыслов образовательного процесса как природо-и-культуросообразного с учетом актуальных и перспективных потребностей оздоровления его субъектов.

Исследуя эффективность профессиональной подготовки современного специалиста с учетом стоящих перед педагогикой задач по оздоровлению образовательного процесса, рассмотрим, вслед за А.С.Гаязовым, относительную подвижность границ и взаимонаправленность трех образов мира профессиональной деятельности [72, С. 88]. Первый задается потребностями общества со-

хранить историческую преемственность способов профессиональной деятельности учителя как идеальный образец воспитания здорового поколения с последующей проекцией его на внешний персонифицированный образ педагога, хранящего и развивающего традиции природосообразного развития, здоровьесберегающего и адаптивного образования. Объективизация на личностно-профессиональном уровне инварианта культуры здоровья, как встречный процесс, характеризует становление будущего учителя субъектом творческой самореализации.

Перечисленные уровни детерминации культурного развития студента изображены на рис. 9. Как видно из рисунка, опыт воспитания здорового поколения, накопленный за всю историю развития человечества как свод идеальных предписаний, является определяющим для всех последующих нормативных установок. Законодательные требования лишь частично «перекрывают» область инварианта культуры здоровья в педагогике. При взаимодействии преподавателя, как транслирующего заданные артефакты культуры, и студента, как выражающего к ним устойчивое отношение, формируются личностные и профессиональные качества будущего педагога.

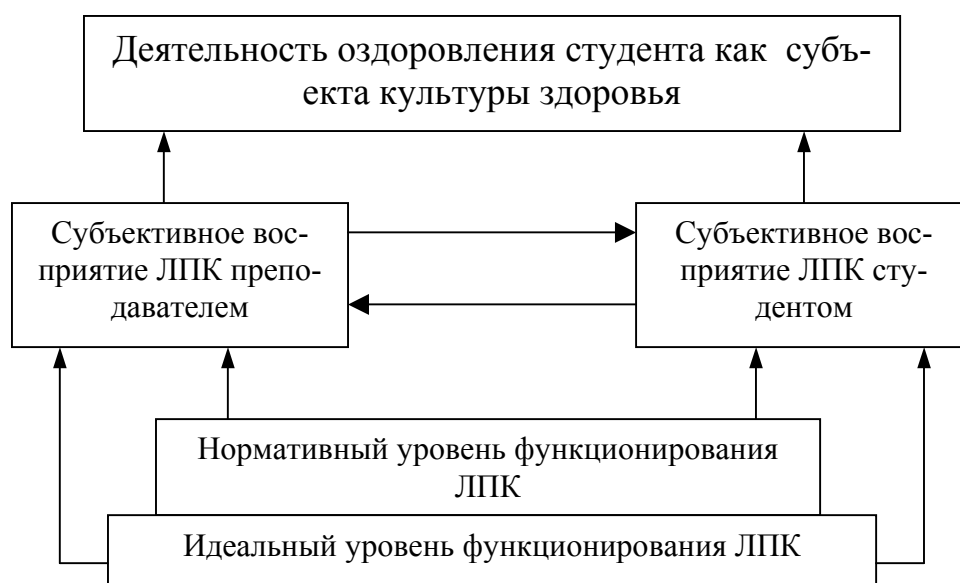


Рис. 9. Схема функционирования личностно-профессиональных качеств (ЛПК) студента как субъекта культуры здоровья.

Для оценки и самооценки эффективности данного процесса необходим соответствующий квалиметрический инструментарий. В литературе, посвященной вопросам педагогической квалиметрии, описан арсенал разных способов параметризации педагогических объектов, а также возможности их комплексного применения [92, С. 154–155; 115].

Поиск образцовой модели, в которой были бы интегрированы идеальные и общественно значимые требования к личности педагога, как субъекту культуры здоровья, осуществлен нами с помощью:

- 1) анализа имеющихся в педагогической литературе данных о показателях личностно-профессионального развития учителя и проекции их на предмет нашего исследования;
- 2) мониторинга реального процесса культурного и профессионального развития студентов в гуманитарных вузах и педагогических колледжах республики Башкортостан [6, 79];
- 3) экспертизы теоретически и эмпирически выделенных параметров личностно-профессиональной характеристики будущего педагога с точки зрения сформированности у него мировоззренческих компонентов культуры здоровья и их содержательная валидизация.

Обзор публикаций по психологии, педагогике, акмеологии показал, что изучение личностных качеств педагога весьма разработанная тема [2, 144, 175, 194, 224, 270, 271, 286 и др.]. Так, в структуре личности, О.М.Шиян выделяет три группы основных качеств учителя:

- социальные и общеличные (идейность, гражданственность, нравственность, педагогическая направленность и эстетическая культура);
- профессионально-педагогические (теоретическая и методическая готовность по специальности, психолого-педагогическая готовность к профессиональной деятельности, развитость практических педагогических умений и способностей);

– индивидуальные особенности познавательных процессов и их педагогическая направленность (педагогическая наблюдательность, мышление, память; эмоциональная отзывчивость, волевые качества, особенности темперамента, состояние здоровья).

Указанные качества, по мнению О.М.Шиян, могут служить основой для составления проекта развития личности конкретного студента на все годы обучения в вузе в виде эталонной карты. Примечательным явилось отнесение педагогической направленности не только к категории профессионально-педагогических качеств учителя, но и к структуре социальных и общеличных качеств любого гражданина, как потенциального (или реального) воспитателя (родителя) детей.

Особая роль педагогической направленности в характерологическом портрете современного учителя, позволила Л.М.Митиной проследить его протяженность в составе проектировочно-гностических (педагогическое целеполагание, педагогическое мышление) и рефлексивно-перцептивных качеств (педагогический такт, педагогическая рефлексия) учителя.

Внимание многих исследователей сосредоточено на активности, как функционально-динамическом качестве личности, обеспечивающем ей возможность выстраивать жизнедеятельность (общение, деятельность, познание) путем интеграции потребностей, способностей и отношений к жизни [2, С. 14–17] в целостное миропонимание. Уровни активности К.А.Абульханова-Славская рассматривает в двух формах – в виде инициативы и ответственности. Первая выражает побудительный аспект деятельности, вторая – личностный механизм реализации необходимости [2, С. 20].

Активность человека, – подчеркивает в своих работах Э.Фромм, – в зависимости от источника побуждения может быть выражена как отчужденная и неотчужденная [258, С. 293]. Если человек не ощущает себя субъектом собственной активности, а это имеет место при побуждении к активности извне как ее стимуляция, то его деятельностное состояние определяется как активность

отчужденная. Когда активность человека поддерживается процессами самодетерминации, то она характеризуется неотчужденной или продуктивной.

В связи с активностью встает вопрос о субъектных качествах личности. Так, субъектная позиция в отношении здорового образа жизни школьников стала предметом исследования Р.В.Рожнова [206] и включает системообразующим фактором готовность учащихся к здоровьеразвивающему поведению. Под готовностью ученый понимает «достижение определенного уровня культурно-личностного развития, позволяющего ... осуществить осознанное и самостоятельное формирование здорового образа жизни» как феномен сложного строения со следующими составляющими: теоретическая, мотивационная, субъектная, ценностно-смысловая и практическая. В последовательности оздоровительных действий ценностно-смысловая готовность занимает положение побуждающего фактора. Безусловным достоинством предложенной схемы является определение связующего звена между теорией и практикой здорового образа жизни в виде мотивации активности с учетом этапа возрастного развития личности, что далеко не всегда находит отражение в работах аналогичной тематики.

При описании модельной характеристики учителя многие ученые выделяют компетентность, образованность, воспитанность, способность к самоорганизации, саморегуляции и другие характеристические особенности личности педагога.

В монографическом исследовании «Образование и образованность гражданина в современном мире» ее автор, профессор А.С.Гаязов, описывает феномен образованности как комплексную характеристику человека, проявляющего готовность и способность к восприятию новой информации, к ее анализу и выработке на этой основе собственного мировоззрения; как обязательное условие развития и развитости личности, овладевающей умением проектировать, осуществлять и строить систему отношений с окружающими людьми; индивидуальная форма общественно-исторического опыта жизни поколений; мера зна-

чимости человека в мире; явление весьма подвижное в своих границах, трансформация которого возможна как в сторону обогащения, так и в сторону уменьшения [72, С. 14–15].

Одной из форм проявления образованности является компетентность. С ее помощью достигается «высоко мотивированное и в подлинном смысле личностно-ориентированное, т.е. обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею собственной значимости» [219]. Сопоставляя компетентность с функциональной грамотностью педагога, В.В.Сериков подчеркивает объединяющее их начало – опытность, целостность и конкретность восприятия педагогической ситуации, а также различие, выраженное в степени мобильности, опоры на фундаментальное знание, востребованности общекультурного компонента в содержании образования.

Исследуя содержательно-процессуальный аспект формирования компетентности педагога, Л.М. Митина отмечает сочетание в данном качестве знаний предмета, методики и дидактики преподавания, умения и навыки педагогического общения. Будучи профессионалом-психологом, фиксирует внимание на психологических условиях при формировании компетентности путем осознания студентом необходимости повышения общечеловеческой и специальной культуры, тщательной организации процесса общения как механизма взаимного развития и учителя, и его воспитанника [175].

Опираясь на классическое определение компетентности в терминологии В.А.Сластенина, мы понимаем под валеологической компетентностью учителя единство его теоретической и практической готовности к оздоровлению образовательного процесса как установочной предрасположенности к действию. Природа компетентности такова, что она «может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности» (Дж. Равен).

Образованность «развившейся личности, усвоившей опыт, с помощью которого она становится способной ориентироваться в окружающей среде, приспособляться к ней, охранять и обогащать ее, приобретать о ней новые знания и посредством этого непрерывно совершенствовать себя» [131, С. 25] полноценно проявляет себя как интегральная характеристика в связи с формированием воспитанности. Воспитанность Г.Семенов приравнивает к освоению и присвоению личностью, как для нее значимых, общечеловеческих ценностей, норм и предписаний жизни, ориентирующих активность субъекта в направлении гармонизации индивидуального и коллективного, должного и сущего, репродуктивного и новаторского [217].

При оценке результативности профессионально-педагогической деятельности учителя подчеркивается такой аспект проявления данной объемной констатации его личности как стремление к самоорганизации и саморегуляции поведения и деятельности, согласно принятым в обществе нормам и ценностям жизни [104, 147, 290, 294 и др.]. Способность же учителя побуждать воспитанников к саморегулирующему поведению, соответствующему приоритетам добра, справедливости, мира и согласия, – М.И.Шилова [270] определяет главным признаком его профессионализма.

Обратимся к понятию «ответственность», которое в отечественной психологии исследуется главным образом в социальном плане через такие понятия как «долг», «дисциплинированность», «обязательство», «совесть». Остановимся на тех из них, которые определяют содержание ответственности в связи с нравственным смысловым свойством сознательно самоопределяющейся личности, т.е. субъектностью. Так, А.Г.Спиркин изучает ответственность как социальное отношение субъекта к общественным ценностям. В личностном плане связывает термин с фактом осознания субъектом должного и возможного выбора саморазвития [229, С. 291]. Ответственность как нравственное свойство личности, интегрированное из идей, чувств, переживаний субъектом своей причастности и пристрастности к социально и лично значимой деятельности и

отчетности за нее как перед собой, так и перед обществом – такое определение феномена мы находим у В.Ф.Сафина [213, С. 141]. В связи с проблемой образования и здоровья Д.В.Колесов выделяет следующие признаки сформированности ответственности у педагога [129]:

- отношение к здоровью как базовой инструментальной ценности;
- переживание возможности утраты здоровья;
- способность использовать в поведении всю информацию, которая служит сохранению и укреплению здоровья, причем энергия опасения должна преобразовываться в энергию действия;
- конкретные привычки здорового образа жизни.

Сравнительный анализ теоретических работ и результатов экспериментальных исследований свидетельствует о весьма широком спектре личностных и профессиональных качеств, которые характеризуют облик современного учителя через призму модельного описания. Однако отсутствуют систематизированные данные о предпочтительных качествах личности педагога для исполнения им функции оздоровления образовательного процесса и формирования культуры здоровья школьников. Обнаружено, таким образом, явное противоречие между потребностью образовательной практики в профессиональном воспитании учителя как субъекта культуры здоровья и несформированностью в педагогическом сознании образа выпускника-педагога как максимально полно выражающего содержание данной потребности. В связи с этим, одна из задач нашего исследования состояла в том, чтобы обосновано выдвинуть проект-модель личностно-профессиональных качеств будущего учителя, определить подход к оценке его сформированности, а так же необходимые и достаточные для этого педагогические условия.

Руководством в работе служили общепринятые в педагогике и других науках подходы к оценке уровня сформированности психологических характеристик личности [34, 42, 92, 204 и др.]. В публикациях перечисленных и других ученых-исследователей идет обсуждение количественной и качественной сто-

роны формируемых состояний психики с позиции адекватности общественным запросам к характерологическим качествам современного учителя в динамично меняющихся условиях жизни. Вслед за А.С.Гаязовым [71, С. 129–130] можно считать, что оценка состава и содержания новообразований психики является объективной, если соблюдаются следующие требования:

- личностные психологические качества интегрированы в целостное образование, подчиняясь логике единого смыслового значения, и в своей совокупности представляют объект для исследования в полном объеме;
- присутствует такой параметр измерения, который выполняет функции системообразующего качества, интегрируя в целостную духовную организацию все другие компоненты психики;
- характерные и диагностируемые черты выпускника-педагога, организованные в системное образование, описывают исчерпывающе сформированность профессионального мировоззрения в согласовании с требованиями, выносимыми к учителю со стороны общества, воспринимаются, находят понимание и принимаются студентом в виде актуальных качеств;
- новообразования в психике на стадии констатации и фиксации результатов воспитательного процесса демонстрируют состояние «приращения» исследуемого психологического параметра и позволяют сохранить алгоритм развития личности, ориентируя ее на образ выпускника-педагога с валеологически сформированными основами профессионального сознания;
- изменение какой-либо одной составляющей в совокупности качеств личности студента как субъекта культуры здоровья влечет за собой изменение всех других компонентов его внутреннего мира, т.к. личность целостна и синкретична по своей природе. Однако, нельзя утверждать, что перемены в духовном развитии студента будут пропорциональны оказанному воздействию.

В целом, данные подходы к оценке эффективности педагогического образования ориентированы на эталонную модель, как «базу оценивания» (А.И.Субетто).

Для работы был использован метод построения профилей общественно значимых качеств личности будущего учителя, который широко апробирован многими исследователями [33; 71, С. 211–214 др.]; был разработан опросник с использованием шкалы оценок в девятибалльной системе: 1 – очень низкий, 2 – низкий уровень, 3 – ниже среднего, 4 – чуть ниже среднего, 5 – средний уровень, 6 – чуть выше среднего уровня, 7 – выше среднего, 8 – высокий уровень, 9 – очень высокий уровень.

Данный ранг детализации уровня эффективности процесса позволяет максимально расширить диапазон определяемого качества.

К работе были привлечены более 200 работников системы управления образованием, учителя, представители производства, родители и сами студенты, что позволяло получить представление о сформированности общественного мнения по данному вопросу.

Работа респондентов состояла из следующих этапов:

1. Предварительное знакомство с предложенным списком о составе личностно-профессиональных качеств будущего учителя с целью оценки полноты охвата предмета, а также редактирование предложенных формулировок по каждому качеству.

2. Ранжирование состава качеств для выявления иерархии их значимости.

В результате опроса разработанный проект личностно-профессиональных качеств претерпел некоторые содержательные изменения. Вынесенные предложения респондентов об изменении состава анализируемых качеств (внесение новых; исключение) виртуальной личности учителя считались достоверными, если за них высказались α % из числа опрошенных. Предложения принимались при $\alpha > 50$ % по шкале желательности Харрингтона.

По результатам работы в проект были внесены следующие изменения:

1. Преобразованы два показателя «Уважение законов государства и международного права, закрепляющих право человека на жизнь и здоровье», «Ува-

жение интернационального в формировании здоровья» в один – «Уважение законов государства и международного права, закрепляющих право человека на жизнь и здоровье» (62, 6 %).

2. Добавлен такой показатель как самостоятельность (56,3 %).

На основе значений весовых коэффициентов рангов выявлена следующая картина: валеогенное сознание – 7, целеустремленность к практике здорового образа жизни – 7, потребность в поступках и действиях по укреплению здоровья – 9, активность – 7, образованность – 8, компетентность в вопросах здоровья и здорового образа жизни – 8, уважение законов государства и международного права, закрепляющих право человека на жизнь и здоровье – 5, проявление предупредительного отношения к факторам риска здоровья – 7, способность к саморегуляции – 7, наращивание резервов организма (здоровотворчество) – 7, самостоятельность при овладении содержанием культуры здоровья – 7, ответственность за качество оздоровления образовательного процесса и самооздоровление – 8, единство валеогенного сознания, поведения и деятельности учителя – 7. С некоторой долей условности можно предположить, что качества, получившие высшие баллы (9 и 8), представляют собой базовый уровень психологических новообразований, которые определяют в значительной степени общую направленность субъективного отношения к здоровью и организации профессионально-педагогической деятельности учителя в связи с озабоченностью возросшим негативным влиянием образовательного процесса на здоровье учащихся. Параметры с рейтингом 7 баллов отражают, в основном, деятельностную составляющую мировоззрения инструментально-операционального отношения к ценностям культуры здоровья. Качества, получившие оценку в 5–6 баллов, отражают зарождающиеся тенденции в общественном педагогическом сознании. Перечисленные психологические новообразования интегрированы друг с другом, что отражено в модели образа выпускника-педагога как субъекта культуры здоровья (рис. 10).

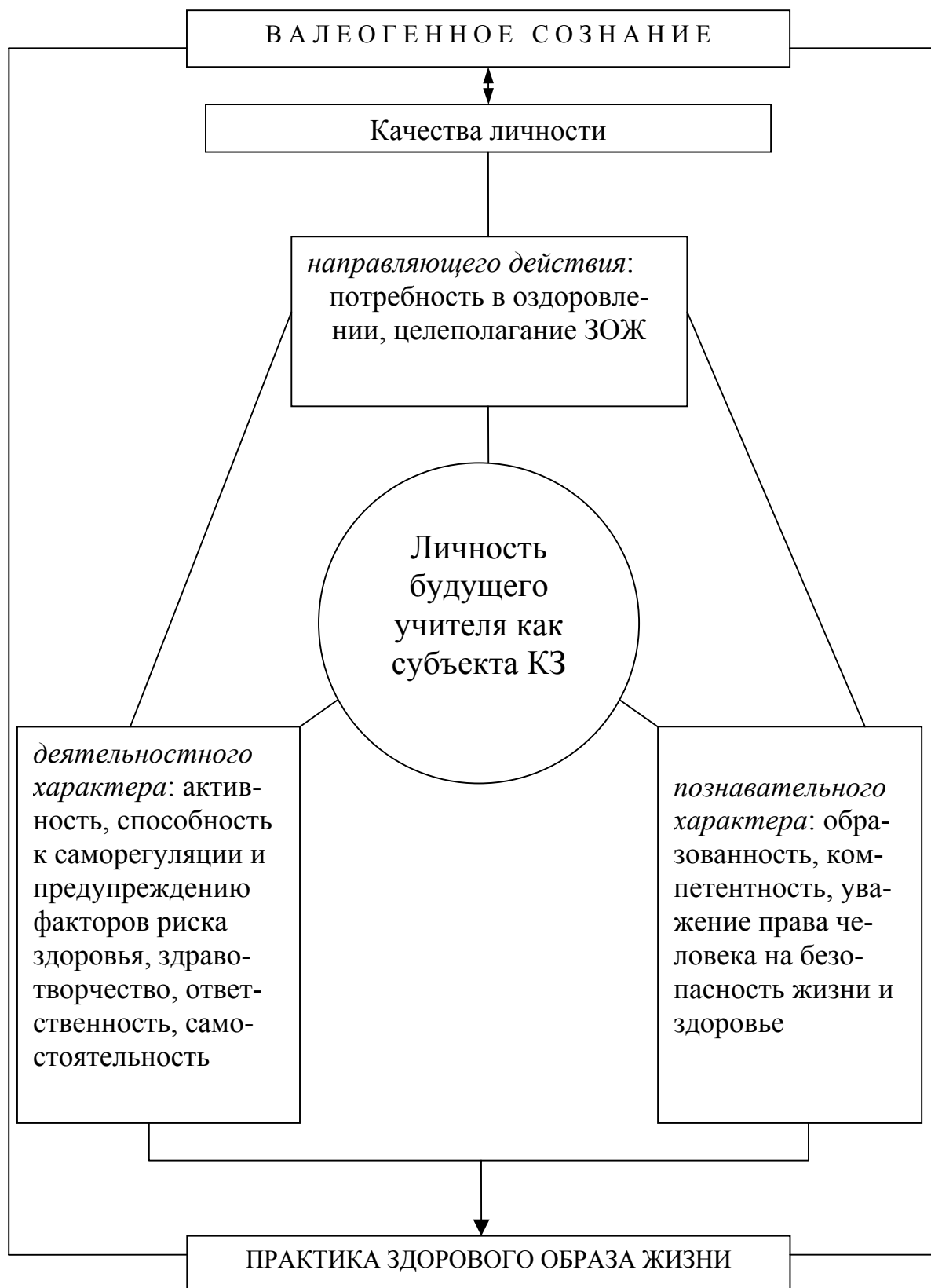


Рис.10. Модель образа будущего учителя как субъекта культуры здоровья (КЗ)

С этими условностями и примечаниями мы рассматриваем данную совокупность как отвечающую задачам нашего исследования. На основе полученных данных был составлен модельный профиль личностно-профессиональных качеств, характеризующих образ виртуального выпускника педагогического вуза как сформировавшего позицию субъекта культуры здоровья (рис. 11).

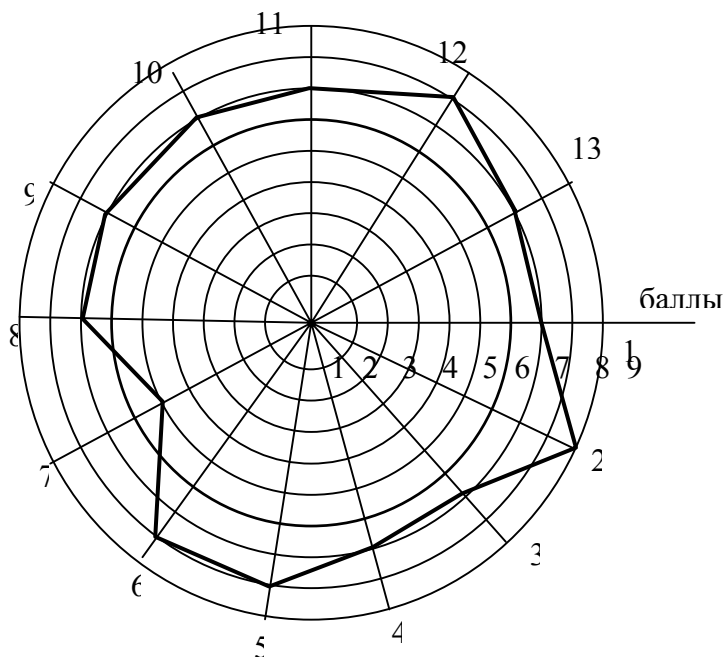


Рис. 11. Идеальный (эталонный) профиль личностно-профессиональных качеств выпускника-педагога как субъекта культуры здоровья

Результаты проектной работы с учетом внесенных поправок представлены в табл. 3.

Как оказалось, диапазон личностно-профессиональных качеств выпускника-педагога, отражающих устойчивый характер отношения будущего учителя к практике здорового образа жизни в ее личном и профессиональном контекстах, довольно широк (знания, потребности, действия и др.). Нерядоположенность отобранных параметров личностного и профессионального развития свидетельствует о сложности данного процесса, и, казалось бы, может указывать на несовершенство эталона сравнения. Однако следует учитывать, что описа-

ние результатов профессионально-педагогической подготовки студентов с детерминацией эффективности жизнедеятельности на уровне мировоззренческих структур как субъектов культуры здоровья отражает процесс всеохватывающе, в единстве всех сфер духовного развития – сознания, поведения, деятельности, общения. С другой стороны, студент, творчески реализующий собственный потенциал личностно-профессионального развития, имеет более высокую степень свободы, а, значит, и ответственности, при решении валеологически актуальных жизненных и профессиональных задач. Как положительное, следует отметить неопределенность границ системы психических новообразований в образе студента, завершившего обучение в вузе, что указывает на динамичность и происходящие внутри системы процессы саморазвития с отторжением таких качеств личности, которые препятствуют ее эффективному становлению субъектом профессионально-педагогической деятельности оздоровления.

Если новообразования психики, каждое по отдельности, отражают одну из сторон в самоопределении студентом детерминантов культуры здоровья, то модель в целом дает представление о типовой характеристике выпускника-педагога как субъекта культуры здоровья в многомерном проявлении, качественная характеристика которого представлена ниже.

Как субъект отношений, студент формируется и формирует собственные связи с миром природы, людей и самим собой, согласно исторически выверенным образцам отношений с реальностью и к реальности жизни, выражаемых призывом «Не навреди!». С точки зрения базовой (фундаментальной) предпосылки для осуществления своей родовой человеческой сущности – это, прежде всего, отношение к собственному организму. Будучи субъектом культуры здоровья, студент изучает данные природой задатки развития, реализует их в целенаправленной физической активности, сознательно управляет этим процессом, преодолевает или учится достойно жить с имеющимися физическими недостатками, самосовершенствуется. «Забота о себе», таким образом, предполагает переключение взгляда с внешнего мира, с других на себя лично, как творящего

себя и отвечающего перед собой субъекта жизни. Проявляя активность в отношении собственного оздоровления на уровне когнитивного, ценностно-нормативного, поведенческого и творчески-деятельного освоения культуры здоровья, студент приобретает опыт заботиться о здоровье близких людей и быть внимательным к другим окружающим людям. При закреплении в повседневной практике данного опыта у студента формируются личностно-профессиональные качества человека культуры здоровья.

Духовное развитие, традиционно связанное с перечисленными выше компонентами деятельностно организованного сознания, осуществляется субъектом образования как культурно обусловленное. Студент в позиции человека, активно внедряющегося в культуру здоровья, с одной стороны, самовозрастает «во всеобщем опыте и знании» способов продуктивного в отношении здоровья образа жизни, с другой – при субъективизации инварианта культуры проявляет свою уникально-единичную форму устойчивого бытия и самосознания. Выступая субъектом образования, будущий учитель не только осваивает опыт здорового образа жизни, а в своей профессии – практику здоровьеразвивающего обучения и воспитания как субъект познающий, но и присваивает его как личностно значимый, понимаемый им и осмысленный в позиции субъекта интерпретирующего.

Посредством обучения и воспитания студент выстраивает собственный образ «личного (профессионального)-Я», не путем подражания модельным характеристикам, а путем свободного, сознательного ответственного выбора как конструирующий индивидуальный «образ-Я» и самоорганизующий себя для его достижения в рамках социальной (профессиональной) необходимости. Рефлексируя, студент упорядочивает, структурирует многоаспектные знания о безопасности личности и здоровье человека, избегает поверхностных, случайных и сенсационных «новинок» в этой области. Как непрерывно исследующий различные уровни значений, расшифровывающий глубинные смыслы, которые стоят за поверхностными и, казалось бы, очевидными связями в проблемном

процессе жизни, студент разворачивает собственную субъектность как «образующий свой ум и сердце» (М.Шелер).

Будущий учитель проявляет готовность к образованию через всю жизнь, «примеряет» и обновляет, одновременно, выработанные историей образцы профессиональной деятельности с учетом реалий сегодняшнего дня, просматриваемых тенденций и личных потребностей в повышении качества жизни. Как субъект образования, проектирует содержание обучающих и воспитательных программ здорового образа жизни для себя лично, проявляет избирательность по отношению к общим и специализированным программам обучения в вузе с учетом их валеологического смысла. Студент проявляет не просто познавательную активность, прибегая к отражательным процедурам исследования окружающего мира как его объяснение, но и к пониманию его многомерности, неоднозначности, относительности посредством истолкования смыслов, поиска новой логики познания в диалоге с Другим. Как «активно действующий, участно поступающий» (М.М.Бахтин), он обретает духовный опыт (со)переживания, вчувствования и опыт деятеля в (и для) повседневной жизни. Становление студента субъектом познания сопровождается размыванием границ между когнитивной и ценностной составляющими его сознания. В центр духовного саморазвития он «стягивает» «эмоционально-волевые тона и смыслы», этические и эстетические ценности и, наконец, пространственные и временные моменты [24, С. 124] актуальной и творческой самореализации.

Будущий учитель в процессе оздоровления реорганизует свои психические и личностные свойства согласно требованиям деятельности и собственным критериям развития, исходя из того содержания, которое он привносит в мотивацию активности из собственной стратегии жизни. Студент, преодолевающий сложности на пути к личному здоровью, ставящий своей лично значимой и профессионально ответственной задачей воспитание здоровым подрастающее поколение, находит новые подходы, приемы и способы обучения за границами предельных для организма ребенка нагрузок; овладевает опытом самоорганиза-

ции профессионально-педагогической деятельности в валеологически выдержанном формате. Выполняя функции субъекта деятельности, студенты согласуют свою активность с потребностями в оздоровлении всех субъектов образования, опираются на нормативные установки санитарно-гигиенического, психолого-педагогического сопровождения педагогического процесса.

Для студента с активной жизненной установкой безопасности жизнедеятельности и охраны здоровья характерен сдвиг интенции с объекта деятельности на саму деятельность, выход из поглощенности деятельностью оздоровления в рефлексивную позицию относительно ее средств и способов. Происходит трансформация роли студента с позиции субъекта-исполнителя в состояние субъекта-деятеля, адекватно использующего внешние условия, а в ряде случаев преодолевающего существующие преграды в интересах собственного здоровья и оздоровления учащихся. Становясь субъектом, личность студента строит систему оздоровления как деятельность при коммуникативном взаимодействии с иными участниками педагогического процесса.

Развитие студента субъектом общения подразумевает умение выстраивать межличностные отношения в диалоге как подразумевающего обмен и сравнение различных позиций по проблемному явлению, не избегая столкновения несовпадающих суждений. Напротив, имеются в виду несовпадающие позиции при обсуждении вопроса, которые выражают собственный взгляд участвующих на проблему, вырабатывается умение находить компромиссное решение, а при необходимости – отстаивать (сохранять) собственные жизненные принципы. Общение в формате субъект-субъектных отношений подразумевает построение учителем со-бытийной общности как сферы смыслов его участников (со-мыслей по Е.И.Исаеву, С.Г.Косарецкому, В.И.Слободчикову). В познавательной сфере нахождение общих ценностей и смыслов осуществляется при созерцании, сосредоточении, сопоставлении и др.; в эмоциональной – соучастии, сопереживании, сочувствии и т.п.; в поведенческо-волевой – при созидании, сотрудничестве, содействии. [200, С. 68]. Студент в позиции субъекта об-

щения проявляет диалогическую активность, т.е. вопрошает, провоцирует, отвечает, соглашается, возражает [48, С. 93]. Он активно исследует мир ребенка, используя для этого богатейший арсенал средств психологической, педагогической и др. наук. Выстраивая особые смысловые отношения, наращивает ресурсы духовного роста и развития.

Таким образом, субъект культуры здоровья трактуется нами как интегративная характеристика личностного развития студента, который проявляет сознательную, внутренне детерминированную ответственную активность в присвоении содержания всеобщего опыта и знания о здоровье и безопасности жизни человека, формирует на его основе собственный мировоззренческий образ культуры здоровья и проектирует согласно ему культурно-образовательное пространство для саморазвития личности ученика, реализуя, тем самым, свое культуротворческое начало.

Заключая характеристику студента как субъекта культуры здоровья с позиции качественного анализа, следует подчеркнуть, что в многовариантности проявлений субъектности личности способность к смыслопоисковой активности (разного масштаба – от поиска ответов на вопросы сакрального характера или повседневных жизненных вопросов) системообразующим качеством при всех иных проявлениях инициативного поведения, деятельности и общения студента, т.к. смысл есть универсальная самоорганизующаяся форма культуры [45, 191], и, продолжая рассуждение в данном русле, поиск смысла составляет основу культурного развития личности.

Занимая полисубъектную позицию при освоении и присвоении на уровне мировоззренческих структур содержание универсальных категорий культуры здоровья, будущий учитель отличается от людей иного рода занятий. Эта особенность выражена тем, что формирование субъектности предполагает готовность выпускника вуза к оказанию педагогической поддержки своим воспитанникам в самоопределении ими собственной субъектности.

Таблица 3.

Личностно-профессиональные качества выпускника-педагога в оценках экспертной группы

№	Элемент валеологического мировоззрения	Сущность качества	Критерии и способы оценки степени сформированности личностно-профессионального качества в составе образа выпускника-педагога
1.	Валеогенное сознание	отражение реальности, предвосхищающее практические действия человека по формированию здоровья и здорового образа жизни; высший уровень саморегуляции и активности; способность к рефлексии и самонаблюдению (самосознание)	уровень сознательности, определяемый через самооценку своего «Я», мотивы собственного поведения, выбор наиболее рационального способа жизнедеятельности согласно личным и принятым в обществе социальным и нравственным нормам здорового образа жизни;
2.	Потребность в поступках и действиях по охране и укреплению здоровья	как переживание нужды в эколого-валеологической деятельности и поведении	развитие превентивных и здоровьесозидающих форм активности в повседневной жизни; овладение необходимыми навыками и умениями оказания первой медицинской помощи; преодоление эгоистических устремлений по отношению к здоровью и образу жизни за счет благополучия окружающих людей; эффективное сопротивление навязыванию привычек и образцов поведения, разрушающих здоровье;
3.	Целеполагание, связанное с улучшением здоровья	целенаправленная активность в отношении охраны и укрепления здоровья; нацеленность на предупреждение и преодоление неоправданных рисков здоровья; оптимистическое мировосприятие и радостное проживание как основа научения искусству быть здоровым и счастливым человеком	осознание высших жизненных смыслов человеческого существования; умение осуществлять деятельность по целеполаганию в педагогике здоровья; знание себя, своих психофизиологических особенностей, темперамента, характера, стиля и тактики собственной жизни; гармония и согласие внутренних «образов Я»; волевые качества личности; способность к пониманию, сочувствию и состраданию другому

4.	Активность	мера участия человека в здоровьесоздающей деятельности по отношению к самому себе и другим людям	ощущение себя субъектом культуры здоровья
5.	Образованность в вопросах здоровья и здорового образа жизни (базовые знания)	целостная система непрерывного эколого-валеологического обучения и воспитания, базирующаяся на комплексных междисциплинарных научных знаниях о законах и закономерностях безопасности жизни и укрепления индивидуального здоровья и общественного здоровья в рамках личностно-профессионального развития	знания, умения и навыки превентивного и здоровьеразвивающего поведения и деятельности в сочетании с личными качествами, позволяющими самостоятельно ими распорядиться; самообразование и самовоспитание основам здорового образа жизни
6.	Компетентность	единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности в режиме природосообразности и безвредности	сознательное и методически грамотное овладение технологией «здорового» урока и «урока здоровья»
7.	Уважение законов государства и международного права, закрепляющих право человека на жизнь и здоровье	способность воспринимать и готовность выполнять эти законы; противостояние идеологии этноцентризма, национализма и расизма в вопросах здоровья и здоровьесоздающего поведения как интегративно-плюралистический подход в диалоге культур здоровья	знание основных законов и последствий за их нарушение; принятие законов к исполнению; знание и уважение традиций и обычаев по охране здоровья народов России и мира; проявление терпимости и ненасилия в разнообразии подходов к формированию здоровья и здорового образа жизни
8.	Профилактический подход к здоровью	стабилизация и развитие здоровья с помощью физической культуры, оздоровительных мероприятий и профилактических медицинских рекомендаций	гигиенические знания, навыки и умения по предупреждению инфекционных и неинфекционных заболеваний, хронической патологии; участие в профилактических медицинских программах по охране здоровья
9.	Способность к саморегуляции	эффективное средство управления здоровьем с элементами самоанализа, самодиагностики, самокоррекции	овладение доступными приемами и методами медико-психологической и педагогической диагностики для предупреждения отклонений от норм физического здоровья и эмоционального состояния; ведение дневника здоровья

10.	Наращивание резервных мощностей организма	потребность в физическом саморазвитии и самосовершенствовании, повышении адаптационных возможностей организма	выполнение основных норм физического развития, оптимальный режим двигательной активности, занятия физкультурой и спортом, приемы закаливания
11.	Самостоятельность	интегративное качество личности будущего педагога, отражающее его готовность к осуществлению деятельности разностороннего развивающего свойства без прямого руководства со стороны преподавателей и нести ответственность за ее результаты	самодетерминация культуры здоровья
12.	Ответственность	свойство личности испытывать потребность в оценке своего поведения и деятельности с точки зрения пользы или вреда для индивидуального и общественного здоровья; соизмерять свои поступки с господствующими в обществе требованиями, нормами и законами, регламентирующими права и обязанности граждан в отношении охраны здоровья и ЗОЖ; соотносить потребности с реальными возможностями, руководствуясь интересами личного и общественного развития	осознание и разумное использование своих прав и обязанностей в отношении охраны здоровья и организации ЗОЖ; личная ответственность за свое здоровье и за то влияние, которое человек оказывает на здоровье окружающих его людей



Сформированность комплекса мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя		
Мировоззренческие детерминанты культуры здоровья	единство элементов валеогенного сознания, поведения и деятельности выпускника-педагога при самооздоровлении и оздоровлении образовательного процесса	уровень сформированности устойчивого ценностно-смыслового, когнитивного, деятельностно-творческого, поведенческого отношения будущего учителя к миру культуры здоровья с позиции субъекта

В связи с обсуждаемым вопросом следует отметить многочисленные исследования последних лет в области управления воспитательным процессом с использованием идей синергетики [41, 106, 243, 268 и др.]. По существу речь идет о создании новой области педагогической науки, имеющей своим предметом математическое моделирование образовательных систем и разработку на этой основе методов прогнозирования и управления образовательным процессом. Однако, решение этой задачи – весьма отдаленная перспектива, что обусловлено, по мнению В.А.Игнатовой [106] двумя обстоятельствами. Первое – связано с тем, что математическое описание социальных процессов (в том числе и педагогических) оказывается несоизмеримо более сложной задачей, чем самоорганизующихся природных систем, т.к. в инфраструктуру общественных систем вовлечены люди, поведение которых определяется не только массой непредсказуемых случайностей, но и их неповторимой индивидуальностью. Второе обстоятельство вытекает из особенностей количественных измерений и требования достоверности полученных данных при работе с социальными системами. Здесь, как мы уже говорили, значима доля субъективизма. Она обусловлена вероятностностью и ситуативностью поведения участников педагогического процесса.

Завершая обсуждение проекта личностно-профессиональных качеств будущего учителя с точки зрения соразмерности потребностям образовательной практики, а также подходам к оценке сформированности, следует отметить, что развитие студента осуществляется в различных видах совместной деятельности с другими субъектами педагогического образования при адекватных для этого условиях. Взаимодействие в данном случае имеет протяженность «...до тех пор, пока поведенческие или психологические новообразования не становятся ... предметом собственной активности субъекта, не отражаются в его сознании в качестве особой цели...» [220, С. 8]. Полученный результат, по-существу, свидетельствует об эффективности воспитательной работы, когда организо-

ваны факторы внешней и внутренней детерминации развития будущего учителя как субъекта культуры здоровья в пространстве субъект-порождающих отношений в формирующейся системе «студент-образовательная среда».

3.3. Система формирования у студентов основ здорового образа жизни в гуманитарном вузе

Под образовательной средой принято понимать совокупность «всех образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на личность – в режиме обучения, воспитания и развития» [246, С. 134]. Обращаясь при изучении образовательной среды к системному подходу, З.И.Тюмасева подчеркивает диссипативную природу феномена как сочетающего в себе признаки естественной и искусственной (культурной) среды со следующими основными свойствами: комплементарность, конгруэнтность, корреляция, подчинение законам устойчивого развития при взаимной адаптации с субъектами образования [246, С. 133, 134; С. 141–147].

Рассмотрим во взаимодействии студент-среда профессионально-личностного развития субъект-порождающие отношения с позиции экопсихологического подхода в его гносеологической и онтологической стратегии исследования. Как справедливо отмечает В.И.Панов, в первом случае удастся раскрыть психические процессы-психические состояния-индивидуальные свойства личности с учетом перемещающихся субъект-объектных отношений как уже ставших, свершившихся психических актов («срезов»), что затрудняет изучение природы психических состояний [190, С. 28]. В случае онтологического исследования возможно проследить динамику процесс, в том числе – формирования культуры здоровья будущего учителя:

1. Духовное развитие студента являет собой процесс субъект-порождающего взаимодействия с образовательной средой, в результате которого система воспитания приобретает свойство субъектности, а психическое со-

стояние студента – системное качество, т.к. оно характеризует процессуальный момент становления системы «студент (будущий учитель)-образовательная среда (ситуация)» как совокупный субъект совместного действия и процесса самоорганизации культуры здоровья у формирующейся общности (группы, студенчества и т.д.).

2. Будучи целостным субъектом профессионально-личностного развития, система «студент-среда» реализует в своем становлении общеприродные, универсальные принципы развертывания субъектности, и тем самым предопределяет способность обучающихся к саморазвитию как проявлению субъективного (индивидуального) отношения к практике здорового образа жизни на основе всеобщих и педагогических категорий культуры здоровья [232, 287, 294].

3. Одним из таких принципов является принцип формопорождения с последовательностью стадий возникновения, становления, функционирования и перехода в иное качественное состояние психического развития. При этом каждый компонент системы выступает для другого средством и, одновременно, результатом развития друг друга и системы в целом [190, С. 29].

4. Рассматриваемая структура как целостный субъект совместного развития будущего учителя и образовательной среды с универсальными принципами кооперативного взаимодействия проявляет способность к саморазвитию.

По мере становления личности будущего учителя с признаками субъектности и субъективности при самоорганизации здорового образа жизни, студент сам выбирает те преимущественные влияния, которые образовательная среда оказывает на него как формирующегося специалиста, осмысливающего здоровую творческую миссию выбранной им профессии. На этапе творческой самореализации он не только конструирует предпочтительные для себя факторы развития по существующим и значимым эталонам оздоровительной деятельности педагога, но и включается в культуротворческий процесс.

А.С.Запесоцкий анализирует связь между условиями среды и образом жизни человека как неоднозначную, когда в одних и тех же условиях форми-

руются различные способы жизнедеятельности. При этом все составляющие социокультурной среды интегрируют в целостный миропорядок, в котором человек является активным и смыслообразующим началом [99, С. 206]. Ученый использует категорию «образ жизни» в качестве познавательного инструмента для возможности раскрыть ту сторону проблемы развития личности, которая связана с изменением самого субъекта деятельности. Переноса эти рассуждения на интересующий нас вопрос, можно сказать, что, преобразуя ресурсы образовательной среды, студент конструирует ее новые смысловые фрагменты и укрепляет тем самым ресурс «здоровьеосвоения» как в реальном педагогическом процессе, так и с учетом тенденций его развития.

В итоге самодетерминация деятельности по охране и укреплению здоровья становится определяющей для всех иных инициатив в противоречивом единстве стремления, с одной стороны, к безопасности и стабильности путем адаптации к реальной среде жизнедеятельности, а с другой – к развитию через процесс дестабилизации отношений с ней. Вектор самодвижения, как цепь прерывного в непрерывном саморазвитии студента, укрепляется при условии: 1) оптимизации социально-культурной среды жизнедеятельности будущего учителя (образовательной среды вуза); 2) насыщения культурно-образовательного пространства духовно-нравственными образами и символами, на которые студент ориентируется при «самоусилении вверх» (А.С.Запесоцкий); 3) проблематизации пространства профессионально-личностного развития как побуждающей силы к профессиональному (личностному) сотрудничеству с иными субъектами образования, выступающими в качестве совокупного субъекта смыслопоисковой активности здорового образа жизни («учебно-профессионального сообщества (сотрудничества)» по В.И.Слободчикову; системы «студент(группа)–среда (ситуация) по В.И.Панову).

Механизм организации образывающего события как «со-бытия» студентов и преподавателей (учеников и учителей) проявляется в идентификации личности со значимыми для нее объектами – референтной группой и (или) кон-

кретной личностью. В смене событийности В.И.Слободчиков [225] усматривает генезис личностной, субъективной реальности учащегося (студента), а В.В.Сериков природу и механизм личностного развития связывает с личностно ориентированной педагогической ситуацией как вариантом проявления данной событийности [220, С. 88].

Ситуация, – подчеркивает Е.П.Ильин, – это не просто объективно сложившаяся совокупность обстоятельств, но также ее оценка человеком, отношение к ней в связи с имеющимися у него потребностями и целями [109, С. 37]. Отношения создают ту внутреннюю среду личности, которая содействует благоприятному протеканию процессов саморазвития с необходимыми для этого объективными и субъективными условиями: 1) благоприятной внешней среды общения и деятельности (дружественная среда развития); 2) педагогическая поддержка созданию столь же благоприятной внутренней среды, включающей не только процессы сознания и мотивы оздоровления, но и опыт сложившихся у студента отношений со средой жизни в связи с адаптацией к ней и развитием [177, С. 22; 278, С. 25].

Насыщение образовательной среды вуза событийно значимыми мероприятиями по оздоровлению образа жизни студентов укрепляет отношения между субъектами образования, переводит их из состояния эпизодических в устойчивые, как свидетельство формирования совокупного субъекта культуры здоровья. С этой целью в Башкирском государственном педагогическом университете на протяжении многих лет, как традиция, проводятся игры клуба веселых и находчивых «Образ жизни и здоровье молодежи», выставки творческих работ студентов «Антиреклама вредных привычек», спортивные сезонные соревнования среди преподавателей и студентов, в рамках Дней науки – выступления студентов по результатам научно-исследовательской работы о проблемных аспектах образа жизни и здоровья молодежи, конкурс «Лучшая комната в общежитии» и др.

Резюмируя, отметим, что профессиональное воспитание будущего учителя как субъекта культуры здоровья можно считать эффективным при условии такой организации образовательной среды, которая не противоречит внутренним, присущим природе данного процесса законам и тенденциям, когда объект, субъект и сама среда находятся в активном трехстороннем взаимодействии; если при целенаправленной совместной деятельности субъектов образования среда трансформируется в воспитательное пространство, при освоении которого обучающиеся освобождаются от «житейских, общекультурных и субкультурных наносов», чтобы «прорваться в мир и к самому себе, претворяющему внешние и случайные обстоятельства ... в события жизни» [200, С. 61] и профессионального развития; если при организованной в вузе воспитательной деятельности по формированию субъекта культуры здоровья образовательная среда из состояния совокупного фактора, первоначально довлеющего на студента, начинает испытывать от него избирательное к себе отношение, повышая уровень структуризации [200, С. 58–59]; если в ней задействованы механизмы становления субъектности будущего учителя (актуализация смыслопоисковой активности, вовлечение в многообразие отношений с иными субъектами профессионального развития; насыщение символами (текстом) культуры здоровья и др.); культивируются национальные традиции здорового образа жизни и развиваются новые с учетом достижения мировой культуры воспитания здорового человека и др.

Идея целостного подхода, в котором подразумевается сочетание факторов внешней и внутренней детерминации личностно-профессионального развития студентов, нашла отражение в концепции воспитания, разработанной Л.Загрековой [94]. Среди субъектов воспитания ученый выделяет социальный компонент в виде среды жизнедеятельности студента за рамками образовательного учреждения; социально-педагогический в составе педагогического коллектива вуза; микросоциальное окружение в виде референтных групп общения – семьи, студенческой группы, клубов по интересам и т.д.; собственно педаго-

гический (межличностный, интерперсональный) компонент. Перечисленные блоки воздействующих на личность студента факторов воспитания преломляются в плоскости внутриличностной детерминации развития. «Воспитание как нормативное явление имеет смысл, – справедливо отмечает Л.Загрекова, – только на основе потребности к самосовершенствованию (самообразованию, саморазвитию, самовоспитанию)» [94]. Причем, подчеркнем, имеется в виду не столько стимулирование со стороны внешнего воздействия, сколько актуализация потребности в творческой самореализации, что репрезентирует, по существу, субъектную форму развития личности студента. В данном контексте просматривается диалектическое единство противостоящих друг другу целей самого педагогического образования и личности, вовлеченной в процесс профессиональной социализации с учетом ее валеологического аспекта. С одной стороны, реализовать на практике социальный заказ общества, относящийся ко всем субъектам образования как обязательный для исполнения, а с другой – адресовать его конкретной личности с присущими только ей индивидуальными притязаниями к оздоровлению личного культурного и образовательного пространства саморазвития. Важным механизмом в предупреждении конфликта обозначенных сторон профессиональной подготовки учителя служит воспитательная система вуза с комплексом структурных подразделений в виде формы «интеграции воспитательных воздействий в целостный воспитательный процесс, позволяющий добиться конкретного результата» [84, С. 31].

Н.Селиванова разводит понятие «воспитательная система» и «система воспитательной работы». В первом случае имеется в виду сложная структура, комплекс взаимосвязанных блоков-компонентов, когда удастся связать отдельные подразделения вуза (учреждения) в пространство воспитания, а не автономного функционирования каждого из них, во втором подразумевается система взаимосвязанных мероприятий (дел, акций) [216].

Структура воспитательной системы, как известно, включает: цель, обуславливающую ее формирование; деятельность, обеспечивающую реализацию

поставленной цели; субъектов деятельности, ее организующих и в ней участвующих; отношения, интегрирующие субъектов в некую общность; среду системы, освоенную субъектами; внутреннее управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов системы в ограниченную целостность.

Охарактеризуем воспитательную систему педагогического вуза, которая способствует становлению студента субъектом культуры здоровья, исходя из следующих основоположений теории воспитательных систем:

1) будучи открытой структурой, воспитательная система испытывает давление образовательной среды, как стихийного, так и уравновешенного характера с социальными, этническими, культурными, природными и другими факторами воздействия. В свою очередь, опосредовано через повышение уровня самоорганизации здорового образа жизни студентов, воспитательная система способствует снижению энтропии окружающей среды;

3) воздействие на субъектность студента осуществляется системой профессионального воспитания опосредованно через валеологизацию образовательной среды;

4) создание в вузе воспитательной системы с формированием субъект-порождающих отношений, когда культура здоровья и студент (преподаватель и др.) выступают в равноценных позициях субъекта: студент, развиваясь с помощью культуры здоровья, проявляет культуротворческую активность в виде новых артефактов здоровьеразвивающего образования;

5) воспитательная система, поддерживающая активность студента в отношении культурного развития, и дидактическая система взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Помимо перечисленных общих признаков подчеркнем особенности воспитательной системы педагогического вуза в связи с процессом становления студента субъектом культуры здоровья:

– цель воспитательной системы вуза укрепить позицию студента в убежденности следовать и развивать традиции здорового образа жизни, проециру-

ется на задачу молодого специалиста в предстоящей самостоятельной работе организовать аналогичную систему воспитательной деятельности с учениками;

- воспитание будущего учителя субъектом культуры здоровья строится в открытости идее мультикультурного образования на основе национальных и интернациональных традиций и новаций здорового образа жизни;

- овладевая воспитательной деятельностью в структуре профессионально-педагогической деятельности, студент находится в непрерывном поиске, обретении, уточнении и развитии образа своего профессионального «Я» как субъекта культуры и, в соответствии с ним, в процессе непрерывающегося самовоспитания;

- подразумевает культурное развитие будущего учителя как субъекта в разных позициях – наставника, валеолога, методиста и др. – для оказания разносторонней педагогической поддержки ученику в формировании у него субъектного опыта безопасности жизни и здоровья;

- основываясь на воспроизводстве социокультурного опыта по воспитанию здорового человека, ориентируется и развивает инновационные процессы в данной сфере педагогической деятельности;

- выстраивается на основе гендерного подхода к формированию культуры здоровья студентов;

- системообразующим фактором, объединяющим различные структуры вуза и связанные с ним организации в комплексную систему оздоровительной работы, является цель профессионально-личностного развития будущего учителя как субъекта культуры здоровья со спецификой ее осуществления в каждом конкретном звене данного комплекса и др.

Исходя из теории воспитательной системы, общей и педагогической культуры, образовательной среды, развития личности как субъекта, концепции здорового образа жизни, нами разработана организационная модель воспитательной системы вуза, раскрывающая основные направления взаимодействия субъектов педагогического образования при овладении студентом инвариантом

культуры здоровья (рис. 12). Модель представлена в виде гетерогенной (образовательные организации, организации дополнительного образования, лечебно-профилактические и др.) полицентричной (группа, кафедра, факультет и др.) интегрированной с обучающей системой образовательного учреждения инфраструктуры вуза, предназначенной для формирования культуры здоровья будущего учителя [79]. На основе модели разработана комплексная целевая программа БГПУ «Образование и здоровье» [185] со следующими принципами ее реализации в образовательном процессе:

- согласованность, однонаправленность общества, государства, системы образования, вуза и самой личности в деятельности для достижения безопасности жизни и охраны здоровья (принцип целеполагания);

- развитие сети кооперативных отношений вуза с общественными и государственными организациями в виде ассоциации оздоровления образа жизни студентов, сохраняющими определенную автономию и, в то же время – проявляющими взаимодополняемость в процессе целостной профессиональной подготовки будущего учителя субъектом культуры здоровья (принцип кооперативных отношений);

- резонансность, т.е. изменения, инициативы, предложения со стороны субъектов образования в составе целостного субъекта системы воспитания вызывают соответствующие колебания во всей инфраструктуре вуза, также как различные колебания в надсистеме (вуз-комплекс) отражаются на степени организованности ее компонентов (принцип синхронизации, принцип системности);

- проблематизация образовательного пространства, создание ситуации не просто принятия ценностей жизни и здоровья, а утверждения их в «противовес» иным предпочтениям (например, чрезмерно практического плана) (принцип формирования субъектного опыта; проблематизации; развития);

- «забота о самом себе» как материализованный на практике определенный образ действий студента по отношению к индивидуальному здоровью

для максимально возможной в последующем реализации своего личного опыта по оздоровлению в работе с детьми (принцип самопознания, самодетерминации, духовности);

- проектирование педагогических ситуаций нравственного выбора, посредством которых студент осуществляет в себе самом преобразования в личностно значимом, профессионально и социально выраженном значении и смысле (принцип одухотворенности; свободы выбора; референтации; целенаправленной активности; деятельности; творчества);

- насыщение образовательной среды смысловыми и символическими составляющими культуры здоровья в качестве ориентиров-образцов культурного и образовательного развития студента;

- избирательность культурных артефактов среды как побуждение к самозащите от ценностей сомнительного свойства, маргиналий культуры и продуктов массовой культуры (принцип избирательности; рефлексии);

- мониторингирование и построение прогноза динамики здоровья студенческой молодежи и факторов образа жизни (принцип слежения, контроля, актуального и опережающего развития).

Сочетанным механизмом реализации данных принципов являются:

- 1) событийное сопровождение профессионально-личностного пространства и времени развития студента как субъекта культуры здоровья;

- 2) коллективная и индивидуальная деятельность студентов по охране и укреплению здоровья системной организации;

- 3) референтация воспитательного пространства природо-и-культуросообразными символами здоровьеразвивающего поведения, деятельности и общения в связи с насущными и перспективными интересами развития студента;



Рис. 12. Организационная модель системы формирования культуры здоровья студентов в педагогическом вузе.

4) самоидентификация субъектов образования с этим образом.

Основные направления системной воспитательной работы в вузе представлены шестью блоками: 1) общеорганизационные вопросы; 2) воспитание культуры здоровья студентов в образовательном процессе; 3) система оздоровления сферы досуга студентов; 4) педагогически организованная образовательная среда для развития физической культуры студентов; 5) оздоровление сферы жилищно-бытовых условий жизни студентов и сотрудников педагогического вуза; 6) диспансеризация и оздоровительная профилактическая работа в медицинских учреждениях. Описание их содержания представлено в приложении 1.

Выбранные в качестве основных направлений работы со здоровьем ориентиры не случайны. Они отражают широкий спектр жизненной и профессиональной активности студентов, как систему оздоровления в педагогически организованном пространстве и времени их жизнедеятельности, так же как и вне границ целенаправленного воспитательного воздействия. Механизмы и диагностика становления субъектности студентов при овладении инвариантом культуры здоровья представлены в следующем параграфе.

3.4. Механизмы и диагностика становления субъектности студента при овладении содержанием культуры здоровья

Мировоззренческие детерминанты безопасности личности и здоровья проецируются на духовную сферу развития будущего учителя в процессе напряженного поиска им здравотворческого смысла собственного образа жизни и профессиональной деятельности, как субъекта культуры здоровья.

В педагогике и психологии накоплен определенный материал, в котором обозначены пути актуализации субъектной позиции студента [20, 75]. Однако механизмы трансформации внешних стимулов культурного развития во внутренний план руководства ею собственным поведением, деятельностью и общением как человеком культуры здоровья прописаны весьма слабо.

В исследовании данного вопроса мы исходили из следующих положений:

1) культурная форма включает в себя признаки, как результата, так и способ его достижения, причем последнее является более значимым атрибутивным признаком формы культурного развития [72, С. 146];

2) овладение студентами культурой здоровья осуществляется в процессе активного познания норм, ценностей, опыта отношений и способов деятельности, лежащих в основе воспитания здорового ребенка, а также организации образа жизни, укрепляющего ресурсы физического и духовного развития человека;

3) становление студента в культуре здоровья на уровне мировоззренческих детерминантов устойчивого развития является сложным и многоэтапным процессом смысловой ориентации здорового образа жизни как культуротворческий процесс;

4) при овладении выработанными в педагогике всеобщими способами воспитания здорового человека и организации жизнедеятельности безопасного типа, студенты осуществляют в индивидуальной, авторской форме построение проекта профессионально-педагогической деятельности и его реализацию на принципе природо-и-культуросообразности как определение своего места в мире культуры.

Личностно-профессиональное развитие студента, принимающего феномен здорового образа жизни актуально-значимой для себя программой жизнедеятельности, отличается многоэтапностью смысловых образований. Начальный этап связан с овладением культурой здоровья, первичной адаптацией к среде профессионального развития, приспособлением к новым социокультурным условиям жизни посредством смыслообразования с исполнительными механизмами деятельности (например, установкой). Содержанием процесса освоения культуры здоровья является знакомство с нормами, ценностями, значениями, способами оздоровления в структуре педагогической деятельности, ос-

воение новых ролей и моделей поведения, а в целом – накопление знаний о культуре воспитания личности безопасного поведения и здоровья.

Механизмами данного этапа являются: а) копирование как стремление студента воспроизвести в действиях образцы способов оздоровления образовательной среды; б) накопление систематизированных знаний о факторах здоровья, идеалах, нормах и практиках оздоровления в системе образования; в) аккультурация как совмещение прежних стереотипов валеогенного сознания, поведения, деятельности и общения с процессом освоения новых; г) иррациональный механизм бессознательного стремления к самосохранению и саморазвитию.

Смыслообразование на данном этапе освоения культуры здоровья может протекать как способ усвоения заданного извне смысла, минуя рефлексивную оценку, либо как сознательное принятие его и включение в динамику смысловых структур развития студента с обязательной их вербализацией путем непосредственного подражания, однако без содержательной трансформации [151, С. 255]. Понятно, что образовательный процесс ориентирован на первый способ при формировании культуры здоровья будущего учителя.

В результате освоения содержание культуры здоровья становится для будущего учителя по мере развертывания его субъектности более близким и понятным, выражая личностное к нему отношение. Через систему отношения не только «отражательного, но конститутивного и истолковывающего характера» [172, С. 17] студент развивает смысловые структуры и связи в мире и с миром культуры здоровья на уровне усвоения, первоначально в репродуктивной форме.

Механизмы процесса усвоения включают: а) интериоризацию как трансляцию внешних по отношению к личности предпосылок здорового образа жизни (в виде норм, идеалов, традиций, способов деятельности и др.) в плоскость индивидуального достояния посредством восприятия, познания (объяснения и понимания), и преобразования форм культуры; б) рефлекссию субъектом своих

отношений с миром; в) деятельность по решению «задачи на смысл» (смысло-осознание); в) выработку умений оздоровления в разноаспектных проявлениях педагогической деятельности; г) персонализацию.

Известно, что культура, в том числе воспитания здорового поколения, существует в двух измерениях: 1) в виде совокупности объективизированных артефактов, создающих внешние условия для развития студента; 2) в форме личного опыта самого человека, активно накапливающего значения и смыслы здорового образа жизни в профессиональном и собственном жизненном пространстве и времени развития.

Существование культуры здоровья на уровне ее усвоения связано напрямую со способностью человека понимать, порождать значения и смыслы, утверждать их в реальной жизни [132, С. 36]. Происходит переход от этапа адаптации к культуре (освоения и усвоения), когда студент с ее помощью вовлекается в процесс образования на уровне воспроизводства и приспособления к нормативным требованиям (внешняя детерминация) к этапу присвоения с активным внутренним принятием инварианта культуры здоровья в качестве личностного смысла. Студент проявляет на данном уровне развития избирательность, т.е. субъективность в отношении мировоззренческих универсалий культуры. Он вырабатывает умения оценивать, интерпретировать значения и смыслы, чтобы затем следовать им в своей практике культурного и образовательного развития. «Интерпретация, за которой всегда стоит субъект, задающий и считающий смыслы, выдвигающий предметные гипотезы, объединяет в себе элементы бытийно-экзистенциального подхода, предполагающего как обладание внутренней свободой, так и укорененность в культуре и социуме, а также собственно когнитивные – гносеологические, методологические и герменевтические – аспекты» [172, С. 21]. Характер деятельности субъекта на данном уровне личностно-профессионального развития существенно зависит от его внутреннего опыта жизни и полноты усвоения исторически накопленного в педагогике знания, способов деятельности и многогранных отношений в связи с

оздоровлением образовательной практики на уровне индивидуально-личностного контекста в трех аспектах. Первый характеризует образование как формообразование субъекта, т.е. необходимое условие и средство для получения «доступа к истине» (по Платону) и смыслам в интерпретирующей деятельности познания субъекта [там же, С. 19]. Второй выражает подъем образующейся личности «ко всеобщему опыту и знанию», поскольку человек не бывает от природы тем, чем он должен быть. Речь идет о такой стороне сущностного в образовании как возвышение человека в духовном его значении. На практике под этим подразумевается умение отвлечься от самого себя, дистанцироваться от непосредственных личных влечений и потребностей, частных интересов, увидеть и понять то общее, что определяет духовную энергию развития личности, как пример проявления особенного в рамках универсального. Третий аспект характеризует феномен образования с позиции детерминирующего развитие человека фактора, с помощью которого он проявляет и, одновременно, созидает свою субъективность, выражая ее в виде конкретизации всеобщего опыта здорового образа жизни. Образующая себя субъективность становится...конкретным бытием всеобщего, индивидуализацией его содержания [там же, С. 230].

Данный этап личностного развития студентов в культуре здоровья предусматривает следующие механизмы: а) оценочная деятельность в отношении ценностей жизни и поиск их смысла для себя лично как субъекта образования; б) посредством смыслополагания «наведение мостов» между чувственной и абстрактно-логической сторонами познания; в) культурная идентификация как осознание своей принадлежности к культуре здоровья; г) рефлексия как способ познания себя в качестве субъекта педагогического образования; д) селекция ценностей культуры здоровья и их субъективизация и т.д.

На данном этапе осуществляется дальнейшее развертывание субъектности будущего учителя и на этой основе – его индивидуальности. К внешнему проявлению активности в виде предметной деятельности оздоровления добав-

ляется в активно разворачивающейся социализации студента обращенность к собственному внутреннему миру, ведущим факторам саморазвития и самоидентификации на основе мировоззренческих детерминантов культуры здоровья в отечественной и мировой педагогике.

Внутренняя рефлексия – важнейшая составляющая процесса творческой самореализации будущего учителя. С помощью самопознания осуществляется ценностное осмысление собственного бытия в виде конкретного проявления «заботы о себе самом». Ценность здоровья и безопасности принимает побудительную силу мотива деятельности не столько на уровне когнитивного освоения, сколько эмоционального отношения к процессу. На данную сторону познавательной деятельности указывают результаты многих психолого-педагогических исследований, обосновавших необходимость учета диалектического единства когнитивного и чувственного, рационального и иррационального и др.

Таким образом, становление учителя субъектом культуры здоровья через процесс присвоения строится на осознании принципиального отличия ее ценностей от норм. Педагогические нормы, в том числе санитарно-гигиенического сопровождения педагогического процесса, являются рациональным внешне заданным, не всегда осознаваемым, регулятором деятельности учителя. В свою очередь, ценности – внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его активности и потому воспринимается как его собственная духовная интенция (М.С.Каган), приобретающая побудительную силу.

При рассмотрении мировоззренческих детерминантов формирования культуры здоровья студента встает вопрос о потребности в идентичности как важнейшем механизме социализации личности в виде единства личной и культурной идентичностей, берущих начало в прошлом опыте народа [280, С. 28–29]. Поскольку в становлении идентичности личности вовлечены две стороны, встает вопрос взаимного отношения между ними, а не только представления субъекта о самом себе. Педагогический аспект данного феномена выражен тем,

что идентификация служит средством профессионального самовоспитания, а ее основу составляет эмпатия как ощущение эмоциональной общности с чувствами и состоянием Другого [69, С. 152]. Личностное существование становится протяженным актом самотворения, человеческим событием, выражающим собой этап творческой самореализации субъекта. Определение для себя пределов и выход в пространство новых притязаний и достижений как бесконечный процесс саморазвития выражает способность его оставаться самим собой, сбываться и самоосуществляться, а не воплощать «законы истории» (М.Хайдеггер). На данном этапе овладения инвариантом культуры здоровья, осуществляется не столько преобразование структур деятельности или психического отражения, сколько глубинных личностных структур, что выражает существо процессов смыслополагания как творческой перестройки прежних культурных связей [151, С. 262]. Самореализация в фокусе проблемы личностной детерминации – объект энергичного исследования известных психологов и педагогов. В осмыслении сущности этого процесса мы ориентируемся на положения С.Л.Рубинштейна о связи психического с деятельностью, Б.Ф.Ломова – о самодетерминации как сущностном отличие процесса личностной саморегуляции, В.Франкла – о самореализации как реализации человеком смысла своего существования и профессионального призвания.

Самореализацию можно охарактеризовать как творческий процесс, если она обеспечивает личности саморазвитие при развертывание человеческой сущности в ее личном «Я». Соглашаясь в общих чертах с пониманием Г.И.Гайсиной творческой самореализации феноменом, отражающим потребности человека, задаваемые уровнем его культуры, подчеркнем – в границах мировоззренческих универсалий, выработанных всей историей развития человечества [69, С. 153]. С данной поправкой охарактеризуем творческую самореализацию личности студента как:

- процесс полагания смысла (В.П.Зинченко, Д.А.Леонтьев и др.);

- бесконечный выход субъекта за свои пределы посредством внутренней рефлексии (С.Л.Рубинштейн);
- свободный выбор поступка из вариантов возможных и доступных (М.М.Бахтин);
- самодетерминация;
- отличающуюся диалогическим характером.

К механизмам творческой самореализации личности могут быть отнесены:

а) необходимый инвариант знаний, способов деятельности, опыта межличностных отношений, освоенные и усвоенные на уровне воспроизводства и приспособления к относительно устойчивым условиям жизни (культура здоровья на уровне адаптации);

б) экстерииоризация как процесс объективизации продуктов духовной деятельности как культуротворческий процесс;

б) творческие способности студента;

в) развитие критического мышления [107, 111, 133 и др.];

г) «надситуативная активность» (В.А.Петровский) как выход за рамки требований ситуации;

д) проблемное обучение как постановка «задачи на смысл»;

е) процессы внутренней регуляции деятельностью познания и личностного развития.

Овладение студентом культурно-историческим наследием, хранящим опыт бережного отношения к жизни и ресурсам здоровья с последующей объективизацией в поведении, деятельности и общении, осуществляется в направлении первичного освоения и усвоения как уровень адаптивной социализации. Процесс познания устремляется далее к нахождению личностного смысла в превентивных формах жизнедеятельности исходя из ценностей общей и педагогической культуры, внутреннего принятия и трансляции инварианта в актах творческой самореализации, выступая субъектом собственной жизни и профес-

сионального становления. Согласно концепции А.В.Петровского о развитии личности в относительно стабильной группе этапы становления субъектности будущего учителя при овладении содержанием культуры здоровья можно выразить через процессы адаптации, индивидуализации и интеграции в сообщество субъектов педагогического образования (рис. 13).

Исходя из творческой природы педагогической деятельности, М.И.Ситникова характеризует творческую самореализацию личности учителя в виде процесса и результата самовоплощения творческой сущности студента по ходу овладения профессиональной деятельностью [112, С. 48].

Исходя из определения сущности и ведущих особенностей самореализации в личностно профессиональной плоскости исследования, мы рассматриваем творческую самореализацию будущего учителя с двух позиций творческой активности. Первая направлена в сторону решения педагогических задач при соблюдении требований оздоровления образовательного процесса. Вторая выражает ориентацию активности на процессы самосозидания и превышения достигнутых рубежей саморазвития. Педагог, работая над собой, «отдаривает» (А.С.Косогова) свою индивидуальность, вовлекает учащихся в процесс сотворчества. При этом повышается планка индивидуально-личностного развития каждого из вступающих во взаимодействие субъектов образования – и учителя, и воспитанника.

Отметим факторы, которые, на наш взгляд, затрудняют данный процесс:

- востребованность высшей школы в творческой личности студента, как правило, декларативного характера;
- преимущественная ориентация педагогического образования при подготовке будущего учителя к оздоровительной деятельности на адаптивную модель здорового человека, а не на развитие «здоровья здорового человека»;
- запаздывание от проблемных процессов в субкультурах образа жизни современной молодежи;
- превалирование монологичных форм обучения;

– несформированность в вузах воспитательных систем, поддерживающих и стимулирующих у студентов самоактуализацию здорового образа жизни и др.



Рис. 13. Этапы развития субъектности личности будущего учителя при овладении культурой здоровья (по А.В.Петровскому)

К перечисленным факторам следует отнести предпосылки индивидуально-личностного характера: неуверенность в себе, чрезмерный прагматизм сту-

дентов, склонность к конформизму, ригидность мышления, ложные жизненные ценности, чрезмерное стремление к потребительству в различных его аспектах и др.

Развитие личности будущего учителя, переживающего потребность в творческой самореализации, затрагивает все сферы его психического состояния: эмоционально-ценностную, когнитивную, поведенческую, духовно-нравственную, деятельностьную, личностного развития. Процесс организован в пространстве целенаправленного формирующего влияния факторов здоровья в образовательной практике вуза. Однако испытывает и не управляемые воздействия социокультурной среды.

Таким образом, рассмотрение сущности реализации личностью потенциала собственного развития как возрастающей духовной субстанции, знаменующей собой качественно новую ступень выражения субъектности по сравнению с предшествующими этапами социализации, определило следующие итоговые положения:

- познание студентами пределов собственных возможностей развития и выход за их границы как непрерывная цепь поступков-событий высшего духовного напряжения;
- мировоззренческие детерминанты культуры, определяющие вехи устойчивого развития будущего учителя, формируют комплекс его духовной сферы в единстве ценностно-нормативного, когнитивного, поведенческого, творчески-деятельностного, личностного компонентов психического развития;
- здравотворчество в структуре профессионально-педагогической деятельности правомерно рассматривать в качестве метадеятельности, т.к. здоровье – необходимый ресурс жизни, инструмент и, одновременно, результат разностороннего развития человека
- творческая самореализация личности будущего учителя – механизм, результат, процесс и условие самодетерминации культурного и образовательного развития в гармонии культуры мышления, чувств и отношений.

Резюмируя, отметим, что процесс овладения культурой здоровья в ее мировоззренческом аспекте, в результате которого будущий учитель становится субъектом, представляет собой развертывание его целенаправленной активности от первичного освоения и репродуктивно-творческого усвоения категорий культуры к нахождению новых, глубинных смыслов и трансляции их в актах творческой самореализации.

При этом субъективизация универсалий культуры здоровья в зависимости от степени и выраженности субъектности студента характеризуется следующими качественными уровнями проявления:

а) на уровне освоения (адаптивный уровень) культуры здоровья студент реализует свою субъектную позицию в виде отношения к витальным предпосылкам устойчивого развития через способы дидактической, профессиональной и социально-психологической адаптации;

б) на уровне усвоения (репродуктивный уровень) содержания культуры здоровья, т.е. воспроизводства в собственном воззрении на окружающий мир значений и ценностей культуры здоровья посредством активных форм познания;

в) на уровне присвоения, как репродуктивно-творческого отношения студента к проблемной стороне профессиональной подготовки с реализацией субъектности в виде оценки и выбора значений и ценностей культуры здоровья, самопознания, а также опыта поиска новых смыслов культурного саморазвития;

д) на уровне творческой самореализации (творческий уровень) учитель выступает субъектом здравотворческой активности в педагогической деятельности и при организации собственного образа жизни, при решении педагогических задач актуализирует субъектный опыт учеников.

Практика убеждает, что нельзя извне навязать человеку тот или иной план культурного развития, «сформировать» сознание по отработанной кем-то схеме, «вооружить» знаниями, умениями, ценностями, укрепляющими его био-

логический и социальный статус развития. Опытом безопасности жизни, самосохранения и устойчивого функционирования, выверенным практикой выживания человека зачастую в агрессивной среде, личность может овладеть через активные процессы усвоения и присвоения категорий культуры здоровья и развить в себе соответствующие качества посредством деятельности первоначально управляемой извне, а затем регулируемой самим субъектом. В основе построения системы организации и управления процессом становления личности будущего учителя субъектом культуры здоровья лежат выделенные нами этапы интериоризации-экстериоризации ее мировоззренческих детерминантов, а также разработанные критерии и показатели уровня развития субъектности студента.

Предметом большинства исследований, касающихся проблемы культурного развития личности, является определение педагогических условий, необходимых для осуществления данного процесса и, соответственно, критериев и показателей оценки уровня развития культуры в виде сформированности мировоззренческих детерминантов (знаний, ценностей, способов деятельности и др.). Исходя из концептуальных положений личностно-ориентированной педагогики, здравотворческой ориентации педагогического образования в нашем исследовании ставится задача определения педагогических условий, необходимых для развития личности студента как субъекта культуры здоровья. Такой подход к оценке эффективности проблемного процесса обуславливает принципиально иного качества разработки инструментальной базы, связанной с определением субъектности будущего учителя при овладении мировоззренческой базой культуры здоровья.

Под субъектностью в психологии понимается центральное образование человеческой субъективности, сложная интегративная характеристика личности, в которой отражается активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, к людям, к миру и жизни в целом (Г.И.Аксенова). Субъекту присущ высокий уровень внутренней детерминации,

не только освоение смыслов и значений культуры здоровья заданного вектора, но и содержательной трансформации смыслов как культуротворческая деятельность. В своем качественном развитии будущий учитель как культуры здоровья проходит определенные уровни становления. При этом под становлением принято понимать возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития.

В теории существуют следующие требования к выделению и обоснованию критериев. Они должны устанавливать связи между всеми компонентами исследуемой системы; учитывать единство качественных и количественных показателей; показывать динамику измеряемого качества во времени и пространстве и др. Полнота измерения фиксируется определенным количеством признаков. Оно не должно быть менее трех, что позволяет описать критерий исчерпывающе [113, С. 125].

На основе анализа теоретических источников и диагностических данных нами были определены критерии оценки уровня развития студента в единстве ценностно-нормативного, когнитивного, поведенческого и творчески-деятельностного компонентов, а также сформированности соответствующих личностно-профессиональных качеств.

Изучение ценностно-нормативного отношения к здоровью осуществлялось нами по критерию степени овладения ценностями и предписаниями-нормами культуры здоровья и использования их для оздоровления образовательного процесса. Данный критерий выражается через совокупность следующих показателей: а) осознание ценности здоровья; б) понимание значения санитарно-гигиенических норм для здоровья субъектов образования; в) принятие ценностей и норм культуры здоровья на уровне личностно-профессионального смысла; г) трансляция ценностей, норм культуры здоровья в учебно-профессиональную деятельность.

Кратко охарактеризуем эти показатели.

Осознание ценности здоровья на уровне знания и понимания является начальной формой овладения нормами и ценностями культуры здоровья в виде

процессов смыслообразования. Выделение их из сферы внешней детерминации культурного развития и включение во внутренний духовный контекст саморазвития, как личностно принятые, осуществляется при осмыслении студентом инварианта культуры. Преломление ее ценностей в осваиваемой студентом профессиональной деятельности характеризует будущего учителя в позиции субъекта, для которого валеологический смысл педагогической профессии имеет равноценное значение с другими приоритетами.

В диагностических целях показатели данного критерия измерялись с помощью методов анкетирования, включенного педагогического наблюдения, индивидуальных бесед, анализа продуктов деятельности студентов (рефератов, творческих сочинений «Здоровье современного школьника», «Здоровье как феномен культуры человека», «ЗОЖ – миф или реальность», «Роль учителя в воспитании здоровой личности ребенка», «Образование и здоровье»), оценки ценностных ориентаций по М.Рокичу.

Показателями оценки уровня становления субъектности студента при овладении когнитивным компонентом культуры здоровья служили: а) овладение научным знанием о безопасности жизнедеятельности и здоровье; б) полнота отражения инварианта содержания педагогического образования о воспитании здорового ребенка в его медико-биологической и гуманитарной составляющих; в) установление связей между различными областями научного знания о здоровье человека в систему целостного знания; г) осознание на уровне личностно-профессиональной значимости и смысла (субъективного отношения); д) активность знаний (связь с практикой).

Охарактеризуем данные показатели.

Известно, что человек приспосабливается к миру и изменяет его посредством познавательной деятельности, продуктом которой является знание. Приобретая знания о сущности и связи явлений природы и социума, детерминирующих устойчивый характер развития человека, студент имеет возможность объяснять и осмысливать наблюдаемые факты во всей системе понятий о дан-

ной стороне человеческой жизни, а также овладевает способностью предвидеть ход событий. Постигание глубинных смыслов и фундаментальных значений в содержании культуры здоровья осуществляется студентом с помощью умения анализировать, обнаруживать особенное и выходить на новый уровень обобщений в качестве субъекта осознанных решений и действий как убежденная в своей правоте личность. Чем полнее знание будущего учителя об особенностях и закономерностях развития современного ребенка и шире спектр научного знания о проблемных аспектах его здоровья и образа жизни, тем результативнее его профессионально-педагогическая деятельность. Научное знание на уровне личностных смыслов и значений становится для будущего учителя универсальным средством для саморазвития и самосовершенствования.

Для диагностики сформированности когнитивного компонента мировоззрения студентов использовали методы текущего и заключительного контроля знаний по разным уровням сложности в виде тестирования, педагогической беседы, опроса; метод наблюдения за учебно-педагогической практикой студента.

Критерием оценки уровня становления личности будущего учителя субъектом культуры здоровья при овладении деятельностным компонентом был установлен уровень специальной компетентности как высокой степени владения собственно профессионально-педагогической деятельностью [165]. Данный критерий раскрывался через ряд качественных показателей. Среди них: а) овладение умениями оздоровления в составе многоплановой профессионально-педагогической деятельности; б) развитость педагогического мышления валеологической направленности; в) отношение к себе как субъекту педагогической деятельности оздоровления; г) актуализация субъектного начала здорового образа жизни учащихся.

Охарактеризуем данные показатели.

Деятельностная составляющая профессионального мировоззрения будущего учителя, выражающая его здравотворческую направленность, характеризует индивидуальность учителя при постановке цели педагогического процесса,

овладении умениями организовать и осуществить деятельность по ее реализации (планирование, конструирование, управление, оценка, анализ, прогнозирование, практическая деятельность). Под профессионально-педагогическими умениями оздоровительной деятельности нами понимается совокупность последовательно развертывающихся интеллектуальных и практических действий учителя по решению педагогических задач, основанных на осознанном использовании для этого психолого-педагогических и медико-гигиенических знаний об оздоровлении образовательного процесса (В.А.Сластенин и др.).

Понимание сущности педагогических умений с такого ракурса подчеркивает ведущую роль теоретических знаний в определении практической готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности, единство теоретической и практической готовности, многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного к творческому). Для классификации педагогических умений, выражающих профессиональную компетентность учителя в оздоровлении образовательного процесса, мы исходили из принятого в педагогической науке понятия о единстве теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Известно, что под теоретической готовностью понимается такой перечень умений теоретической деятельности студента, в которых в обобщенном виде отражается умение его мыслить, т.е. аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умения. С позиции валеологического подхода особое внимание уделяется культуре педагогического мышления как умения рассматривать педагогические задачи через призму природосообразного образования. Специфической чертой культуры мышления педагога является направленность на актуальные и перспективные интересы и потребности развития ребенка с актуализацией у него субъектного начала в организации здорового образа жизни.

Уровень сформированности развития педагогического мышления студента как субъекта культуры здоровья выявлялся в ходе решения педагогических задач валеологического содержания, с помощью включенного наблюдения за

их деятельностью в период педагогической практики. Выявлялись специфические операции: причинно-следственный анализ педагогических ситуаций с позиции валеологического подхода; фиксация междисциплинарных комплексных связей при решении задач оздоровления образовательного процесса; приложение обобщенных педагогических знаний о здоровьеразвивающем образовании к конкретным педагогическим ситуациям и осуществлении рефлексивной деятельности; определение «зоны ближайшего развития» учащегося посредством психолого-педагогической и медико-гигиенической диагностики и др.

Содержание практической готовности к оздоровлению в структуре профессиональной компетенции будущего учителя выражается предметными умениями в составе мобилизационных, информационных, развивающих, ориентационных, перцептивных умений, а также педагогического общения, что нашло отражение в табл. 2.

Показатели данного критерия измерялись с помощью методов экспертной оценки профессионально-педагогической деятельности студентов с помощью карты-схемы (в модификации К.М.Левитана), листа самооценки психофизического развития студентов (приложение 3), анализа документации, целенаправленного наблюдения.

Важным показателем сформированности мировоззренческих структур культуры здоровья будущего учителя служит его профессиональное самосознание как субъекта педагогической деятельности, связанной с оздоровлением образовательного процесса, среди отличительных признаков которого следует назвать следующие:

- самоопределение личности в профессии как предвосхищение реальных результатов саморазвития через переживание ее здравотворческого смысла;
- формирование «Я-образов» субъекта культуры здоровья как установочной системы для самосовершенствования;

- осознание своих способностей осуществлять функции специалиста с поправкой на валеологические задачи педагогического процесса;
- диалог субъекта с самим собой как «сверка» (В.Ф.Сафин) себя по отношению к общественным и профессиональным требованиям к учителю как руководствующемуся в своей деятельности постулатом «не навреди»;
- появление профессиональных идей, проектов, видение себя в профессиональной деятельности с позиции ее здравотворческого смысла.

Изучение студентом «Я-концепции» и степени осознания себя управляющим собственным здоровьем и качеством жизни, а также компетентным в профессионально-педагогической сфере деятельности с позиции задачи оздоровления субъектов образования, проводилось с помощью тестов-опросников, индивидуальных бесед, практических занятий.

Исследование направленности школьников в сторону самоорганизации здорового образа жизни не входило в состав стоящих перед нами задач. Поэтому мониторинг данного процесса имел косвенное значение при характеристике субъектных качеств педагога.

Оценка творческого компонента в динамике становления личности студента с мировоззренческими детерминантами культуры здоровья производилась по критерию реализации творческого потенциала. Данный феномен принято определять в виде совокупности структурных компонентов психики, обуславливающих возможность и готовность личности осуществить преобразующую деятельность на основе профессионально-нормативного освоения многоаспектной педагогической деятельностью. Творческая деятельность учителя – не самоцель. Она направлена на совершенствование педагогического процесса (содержание, методы, формы, отношения и др.), объединение его дидактических, воспитательных и развивающих функций, что положительным образом отражается на результативности образовательной деятельности учащихся, как значимый фактор оздоровления.

В качестве показателей проявления данного критерия мы рассматривали: а) стремление к творчеству; б) объем творческих проявлений; в) направленность на формирование индивидуальной культуры здоровья в контексте общей и педагогической культуры; г) развитие творческого отношения к здоровью учащихся.

Стремление к творчеству выражает собой реальность духовного развития личности будущего учителя в формате преобразующей деятельности внешнего плана и усилий, направленных на преодоление трудностей собственного роста и развития как проявление и результат творческой самореализации. Противоречивое единство самодетерминации и направленности своих сущностных сил саморазвития на Другого определяет особенное в творческой самореализации будущего учителя.

Известно, что диапазон творческих проявлений, в которых творческий потенциал студента реализуется, имеет широкие границы – от отдельных проявлений в той или иной форме до широких инноваций во всем пространстве жизнедеятельности.

Направленность на развитие своей индивидуальной мировоззренческой программы жизнедеятельности, максимально отвечающей потребности в безопасности, устойчивости и развитии, характеризует ориентацию будущего учителя на осознание, сбережение и совершенствование своего уникального и самобытного «Я», личностно-профессиональных качеств такими средствами творческого роста как самовоспитание и самообразование.

Актуализация способностей учащихся к творческой деятельности отражена как признак критерия сформированности творческого начала студента к самооздоровлению и оздоровлению образовательного процесса. К важным качествам учителя в данном контексте следует отнести нацеленность на развитие творческой личности школьника, умение внести проблемность в педагогический процесс, развивать интерес к познавательной деятельности, ставить «задачу на смысл», способствовать свободному диалогу, умение посмотреть на зада-

чу с неожиданного ракурса, поощрять у воспитанников воображение и интуицию.

Показатели критерия реализации творческих данных у будущего учителя оценивались в «продуктах» исследовательской деятельности студента (разработка и презентация проектов, оформление результатов научно-исследовательской деятельности в виде реферата, статьи, научного доклада, сообщения на студенческой научно-практической конференции; презентация результатов кружковой работы, волонтерской деятельности и др.) с помощью методов самооценки и экспертной оценки, индивидуальной беседы и анкетирования.

Исследование поведенческого компонента, как отражающего активность взаимодействия человека со средой жизни, выдвигает проблему регуляции этих отношений с учетом взаимного приспособления и развития. Уровень внешних проявлений валеологической активности будущего учителя (поведение) оценивается нами по критерию самодетерминации поведения, отвечающего задачам оздоровления самой личности, бережного отношения к здоровью близких людей, своих воспитанников, коллег, со следующей совокупностью показателей: а) осознание потребности проявлять «заботу о себе самом»; б) целеполагание здоровьеразвивающего поведения; в) устойчивость мотивации здорового образа жизни; г) формирование теоретической и практической готовности к оздоровлению; д) самодетерминация оздоровления пространства личностно-профессионального развития; е) направленность на развитие субъектности учащихся в отношении здорового образа жизни.

Рассмотрим подробнее перечисленные показатели.

Известно, что источник активности человека определяется его потребностями. Забота о собственной безопасности, жизни и здоровье выражает суть витальных потребностей человека, которые в социокультурном контексте развития субъекта в современном мире имеют сниженный порог биологической детерминации, испытывают влияние роли произвольной регуляции поведения,

предупреждающего факторы риска для жизни с все более выраженной трансформацией в побуждения экзистенциального характера. Устойчивость мотивации такого рода демонстрирует уровень сознательного целеполагания личностью студента здорового образа жизни; характеризует учителя с позиции организатора оздоровительной работы в образовательном учреждении, наставника при самоопределении учащимися в поведении, поддерживающим и укрепляющим физические и интеллектуальные ресурсы саморазвития.

Сформированная способность к саморегулированию, замечает Л.И.Божович, заключается не столько в том, чтобы рефлексировать смысл и значение своих поступков, сколько не мочь действовать иначе [42, С. 165].

Подобное оказывается возможным, если студент осваивает пространство личностной детерминации поведения и деятельности в русле здорового образа жизни, организует педагогический процесс, не отступая от принципа природосообразности при воспитании здорового ребенка.

Показатели критерия оценивались в процессе включенного наблюдения, вовлечения студентов в проблемные ситуации многовекторного решения, с помощью методов анкетирования, индивидуальных бесед.

Стратегия личностного развития студента в форме субъекта культуры здоровья выражается в сформированности у него комплекса личностно-профессиональных качеств, которые репрезентируют собой мировоззренческие основания для деятельности, поведения и общения в русле здорового образа жизни. Показатели данного критерия рассмотрены нами в параграфе 3.2.

Описание комплексной методики изучения уровня сформированности культуры здоровья будущего учителя представлено в таблице 4.

На этапе констатирующего исследования было установлено, что формирование у студента мировоззренческих структур культуры здоровья – многоуровневый процесс, для которого характерна разная степень овладения инвариантом «всеобщего опыта и знания» о воспитании здорового подрастающего поколения. Известно, что под уровнем понимается степень величины или развития чего-либо. В нашем исследовании под уровнем становления субъектом

культуры здоровья мы понимаем степень проявления субъектно-личностных начал студента в процессе его профессиональной и общей жизненной социализации, хранящим, передающим и развивающим всеобщий опыт и практику воспитания подрастающей личности в русле образования культуры и здоровья со следующей шкалой качественной оценки: адаптивной, репродуктивной, репродуктивно-творческой, творческой.

Каждая из представленных оценок, в свою очередь, конкретизирует степень сознательной активности студента при овладении ценностно-нормативным, когнитивным, деятельностно-творческим, поведенческим и, в целом, личностным компонентами психического развития при становлении субъектом культуры здоровья. Следует отметить при этом, что степень сформированности мировоззренческих ориентиров в культурном пространстве саморазвития, исходя из соображений безопасности и продуктивности здоровья, на раскрытых выше этапах овладения историческим опытом и практикой здоровьеразвивающего образования качественно различна

Первые два этапа интериоризации студентом ценностно-нормативных предписаний культуры здоровья включают их освоение и усвоение на уровне адаптации и воспроизводства, что обеспечивает необходимую преемственность в трансляции инварианта надбиологических программ устойчивого развития человека и человеческого сообщества в целом последующими поколениями учителей. При этом создаются предпосылки для умножения и совершенствования традиций в педагогике здоровья с учетом особенностей конкретного исторического хронотопа ее развития.

Дадим описание качественным уровневым характеристикам становления студента с формирующимся профессиональным мировоззрением субъекта культуры здоровья.

Таблица 4.

Комплексная методика изучения уровня сформированности компонентов культуры здоровья студентов педагогического вуза.

Компоненты культуры здоровья	Описание комплексной методики
Ценностно-нормативный	анализ продуктов деятельности студентов (рефераты и творческие сочинения «Здоровье как феномен культуры человека», «ЗОЖ – миф или реальность», «Роль учителя в воспитании здорового ребенка». Методика неоконченных предложений; метод ценностных ориентаций (метод Рокича); беседа-диалог «Факторы здоровья в школе», анкетирование, включенное наблюдение за деятельностью студентов в период педагогической практики
Когнитивный	анализ результатов контролирующих заданий по разным уровням сложности; решение и составление ситуационных задач; самостоятельная учебная деятельность (СРС); анализ документации (отчеты, планы, характеристики); включенное наблюдение за учебно-профессиональной деятельностью студентов во время педагогической практики; педагогическая беседа
Деятельностный	экспертная оценка профессионально-педагогической деятельности студентов с помощью карты-схемы; лист самооценки и оценки профессиональной деятельности и личности учителя с учетом задачи оздоровления образовательного процесса (по К.М.Левитану в модификации автора); анализ документации, целенаправленное наблюдение

Творческий	карта педагогической оценки и самооценки творческого потенциала личности студента; методика выявления уровня творческой самореализации личности учителя; метод ценностных ориентаций (Рокича); метод экспертной оценки; анализ продуктов деятельности студентов (творческие проекты, разработки, программы); анкетирование; целенаправленное наблюдение за деятельностью и поведением студентов в период педагогической практики
Поведенческий	метод определения мотивации ЗОЖ, саморегуляции, формирования интереса, включенное наблюдение
Личностный	Метод самооценки, решение игровых проблемных ситуаций и «задач на смысл», анкетирование, экспертная оценка, педагогическая беседа, включенное наблюдение

Адаптивный уровень выражает представления студента о безопасности личности и здоровье человека как отражающие довольно поверхностную его ориентацию в нормах и предписаниях культуры здоровья преимущественно со стороны обыденного сознания. Студент не связывает профессиональные функции учителя с задачами здоровьеразвивающего образования, не поднимается выше оценочного мнения о проблемном процессе, не видит взаимосвязи наиболее общих и существенных отношений культуры здоровья с общекультурным развитием и становлением субъектом педагогической культуры. Принятие ценностей культуры на уровне личностных смыслов и практики оздоровления упреждающего характера не наблюдается. Отсутствует также проекция категорий культуры здоровья на профессионально-педагогическую деятельность с целенаправленным воспитанием у школьников мировоззренческих оснований здорового образа жизни, полагая, что данная задача находится за рамками профессиональных обязанностей учителя.

Студенты овладевают инвариантом научного знания о человеке с позиции его биологических и социальных ресурсов развития, как правило, на уровне значений, вне личностных смыслов. Они затрудняются вычленять и формулировать в педагогических задачах вопросы валеологического содержания. Предложенные педагогические ситуации рассматриваются в отрыве от здоровьесберегающей функции системы образования или по шаблону с формальным подходом к проблеме вне интеграционных связей дисциплин естественнонаучного и гуманитарного циклов, исследующих феномен «человек и его здоровье» с разных позиций.

Объем педагогических умений, отражающих практическую составляющую здоровьеразвивающего образования в профессиональной компетенции учителя, весьма ограничен при низком уровне сформированности.

Студенты испытывают серьезные затруднения при внештатных ситуациях в педагогической деятельности и общении, отстраняясь, однако, от развития

необходимых педагогических умений, которые могли бы расширить диапазон их валеологической компетентности.

В поведении отсутствует ориентация на целенаправленную превентивного характера заботу о собственном здоровье. Студенты не стремятся строить друг с другом партнерские отношения, не выходят за рамки объект-субъектного взаимодействия с учащимися на практике, хотя и имеют представления о психологии общения и личностно-ориентированной педагогике. Они занимают позицию «студента» с выраженной ученической ориентацией, весьма ограничены в профессиональной самоорганизации. Творческая активность и мотивы творческой самореализации не наблюдаются. Студенты не стремятся к самопознанию и развитию ресурсов собственного здоровья, не ведут работу по воспитанию учащихся с актуализацией задач оздоровления их образа жизни.

Репродуктивный уровень развития личности студента как субъекта культуры здоровья фиксирует воспроизводство им регламентированных предписаний здорового образа жизни с определенным недопониманием причинно-следственных связей между культурой, образованием и здоровьем человека. Мотивация поведения, деятельности и общения по охране здоровья и оптимизации образа жизни носит ситуативный характер, ориентирована на стабилизацию достигнутого уровня в состоянии здоровья и качества жизни.

Знания о многофакторной природе устойчивого развития человека ограничены, как правило, областью медико-биологических и психолого-педагогических знаний, слабо прослеживаются связи с гуманитарными науками; поверхностна критическая оценка многообразия научной (и околонаучной) информации о данной стороне жизни современного человека.

Проблемный характер освещения педагогических явлений слабо выражен; ограничивается, преимущественно, решениями стандартного плана.

Студенты этого уровня отличаются средними показателями владения педагогическими умениями, демонстрируют готовность к оздоровительной работе в образовательном учреждении в рамках деятельности по профилактике фак-

торов риска рецептурного медико-гигиенического предписания. В жизни и профессиональной деятельности занимают в целом пассивную позицию, хотя в суждениях демонстрируют понимание необходимости работать в направлении самооздоровления и ключевых компетенций по оздоровлению образовательного процесса. Проявляют творческое отношение к проблемной сфере профессиональной деятельности и собственному образу жизни эпизодически, оставаясь в рамках типовой профилактической деятельности, а также с отдельными чертами исследовательского подхода при решении стандартных педагогических задач.

Ориентация на деятельность, развивающую потенциал здоровья, выражена в форме теоретической готовности. Поддержка инициативы учащихся к оздоровительной деятельности носит формальный характер.

Репродуктивно-творческий уровень характеризуется заметными изменениями в динамике смысловых ориентаций культуры здоровья, свидетельствующими о признании на личностном уровне заданных ею значений, ценностей, смыслов, способов деятельности и отношений в педагогической практике и в повседневной жизни будущего учителя. Студенты выражают убежденность в гуманной миссии педагога направлять развитие ребенка в русле его культурно-образовательного развития и здоровья.

Они проектируют педагогические ситуации нравственного выбора и нестандартного решения, интерпретируют в суждениях нормы и ценности педагогической культуры с приложением их к задачам оздоровления образовательного процесса, уверенно апеллируют к системному знанию о здоровье человека и условиям его воспитания, выходят в область философско-методологического анализа и обобщений в проблемном поле педагогики здоровья.

В целом студенты проявляют достаточно развитые педагогические умения с заметным выделением среди них познавательных, рефлексивных, проективно-прогностических и гностических умений.

Поведение студентов внутренне детерминировано, подкрепляется осознанной потребностью улучшать показатели здоровья на стадии профилактики факторов риска.

Студенты оценивают факт ухудшения здоровья детей в процессе обучения как свидетельство непрофессионализма учителя, обращают повышенное внимание к качеству своей профессиональной подготовки именно в данной области путем самообразования, демонстрируют сформированность основных личностно-профессиональных качеств как субъекта культуры здоровья с возрастающей здравотворческой активностью. Они не только приветствуют, но и поддерживают направленность учащихся на самооздоровление, обращаясь к известным в педагогике и психологии методам мотивации здорового образа жизни.

Творческий уровень присущ будущим педагогам, которые выработали личностные смыслы педагогической деятельности в ее здоровье-развивающем значении как свидетельство этапа личностной (смысловой) детерминации культурного развития. Имея солидную базу профессиональной подготовки, они утверждают педагогические ценности образования и здоровья в повседневном общении и деятельности с детьми во время учебно-педагогической практики.

Студенты проявляют способность находить проблемные стороны в педагогическом процессе, которые могут стать причиной чрезмерных психофизических нагрузок на организм ребенка и предупреждать их. Они осознанно и творчески используют системные знания при решении педагогических задач, связанных с оздоровлением дидактического процесса, активно обращаясь к обучающим средствам гуманитарной культуры.

На основе норм и ценностей культуры здоровья, как объекта интерпретирующей деятельности, студенты проявляют высокий уровень сформированности основных педагогических умений, особенно рефлексивно-аналитических, исследовательских, инновационных, валеологических.

Они демонстрируют на практике свою приверженность гуманной педагогике. Исследуя свои личностные особенности, студенты умело используют их в собственной педагогической деятельности, определяют пробелы в личностно-профессиональном развитии, самостоятельно планируют и осуществляют деятельность по самосовершенствованию, имеют положительную «Я-концепцию». Студенты гармонично включаются в коммуникационные отношения, стремятся к диалоговой форме общения.

Студенты восприимчивы к педагогическим новациям, выдвигают свои идеи, приемы обучения и воспитания, которые свидетельствуют о становлении индивидуального педагогического стиля работы в области образования и здоровья, обосновывают и защищают собственную педагогическую позицию в проблемных ситуациях данного плана, проявляют готовность пересмотреть свою точку зрения, если оппонирующие доводы убедительны.

Студенты на этом уровне личностно-профессионального развития испытывают потребность в самореализации, активны в коллективной деятельности по оздоровлению образовательной среды вуза, демонстрируют привлекательные образцы поведения, деятельности и общения сторонника спортивного образа жизни.

Обобщая, отметим, что характеристики будущего учителя как субъекта культуры здоровья являются уровневыми и отражают основные стадии формирования ее мировоззренческой базы: от адаптивной с пассивным отражением реальности профессиональной социализации студента к активной форме саморазвития (репродуктивно-творческая и творческая) через промежуточную нейтральную стадию репродуктивного развития. Как видно, отличие уровней друг от друга заключается в степени выраженности и содержания смыслопоисковой активности студента по отношению к проблемному педагогическому процессу как целостного объекта познания и преобразования при овладении ценностно-нормативным, когнитивным, деятельностным, поведенческим, личностно-творческим компонентами категорий культуры здоровья. Для проводимого на-

ми исследования важен факт смысловой динамики психических структур развития личности студента при овладении культурой здоровья как процесс качественных изменений активности на отдельных этапах личностно-профессионального развития, которые поддаются изучению, формированию и развитию.

На этапе констатирующего эксперимента диагностические срезы, проведенные в конце 1, 3 и 5-ого курсов, позволили определить наличные уровни становления профессионального сознания студентов, как выражающие устойчивое отношение их к детерминантам культуры здоровья.

Результаты исследования отражены в таблице 5.

Из представленных данных видно, что для первокурсников характерным является адаптивный уровень овладения компонентами культуры здоровья. К окончанию третьего курса наблюдается репродуктивный уровень усвоения ценностного (40,4 %) и когнитивного (41,5 %) компонентов культуры здоровья, адаптационный отмечен для деятельностного (40,1 %), поведенческого (45,5 %) и личностно-творческого (48,1 %) компонентов. По окончании обучения увеличивается число студентов репродуктивно-творческого уровня владения ценностным и когнитивным составом культуры здоровья (соответственно 31,8 % и 36,4 %). Уровень развертывания субъектности при овладении деятельностным, поведенческим и личностно-творческим компонентами у значительного количества студентов остается на уровне репродукции (соответственно 31,1 %, 37,1 % и 46,7 %).

Подводя итоги, отметим, что диагностика уровневого развития студентов при самоопределении ими духовных детерминантов культуры здоровья как субъектов, выявила следующую картину:

- большинство студентов (1, 3 и 5 курсов обучения) находится на репродуктивном уровне интеграции в социокультурную среду жизненного и профессионального развития за исключением интериоризации когнитивного компонента культуры здоровья (он находится на репродуктивно-творческом

Таблица 5.

Уровни развития студентов 1-5 курсов на основе мировоззренческих детерминантов культуры здоровья (%).

курс	1					3					5				
Компоненты Уровни	ценностный	когнитивный	деятельностный	поведенческий	творческий	ценностный	когнитивный	деятельностный	поведенческий	творческий	ценностный	когнитивный	деятельностный	поведенческий	творческий
Адаптивный	67,3	51,4	53,2	51,6	70,1	39,5	34,6	40,1	45,5	48,1	28,3	18,4	21,6	22,0	16,3
Репродуктивный	25,0	30,3	33,6	32,4	20,6	40,4	41,5	35,2	30,5	36,9	26,3	28,4	31,1	37,1	46,7
Репрод.творческий	6,0	13,2	10,0	9,4	5,9	14,1	15,6	18,1	16,8	10,1	31,8	36,4	30,2	25,3	22,8
Творческий	1,7	5,1	3,2	6,6	3,4	6,0	11,2	6,6	7,2	4,9	13,6	16,8	17,1	15,6	14,2

уровне), репродуктивно-творческий и творческий уровни активности достигают к окончанию вуза менее половина студентов;

- доля студентов, занимающих пассивную позицию при развертывании культуротворческого потенциала саморазвития, к окончанию вуза остается высокой (63,0 %).

Полученные результаты мы связываем с действием следующих факторов:

- субъективные – отсутствие у студента сформированной потребности проявлять заботу о собственном здоровье в опережающем факторы риска времени и соответствующего целеполагания; несформированность общей системы представлений о здоровье и здоровом образе жизни; недопонимание культурной и субъектной направленности своего профессионального становления; низкий уровень осознания и оценки им здоровотворческой составляющей профессионально-педагогической подготовки; сознательный отказ некоторой части студентов от практики здорового образа жизни;

- объективные – отсутствие целенаправленной работы по реализации здоровотворческого смысла педагогического образования; направленность образовательного процесса, преимущественно, на этап адаптивной социализации будущего учителя; не востребованность индивидуально-творческого потенциала развития личности студента и его субъектных качеств; ослабление значения ценностей национальной культуры здоровья; тиражирование в средствах массовой информации примеров, обесценивающих самую ценность человеческой жизни и др.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования позволяют сделать следующие выводы: для активизации процесса творческого развития и саморазвития личности студента при овладении им инвариантом культуры здоровья требуется системное изменение всех звеньев образовательного процесса педагогического вуза в соответствии с принципом развертывания у студентов смыслопоисковой активности в направлении личностной детерминации культурного развития; внедрение модели развития субъекта культуры здо-

ровья в процессе профессиональной подготовки будущего учителя; создание в вузе воспитательной системы формирования у студентов здорового образа жизни.

Целостное представление о мировоззренческой стороне становления субъекта культуры здоровья, обоснование критериев и уровней данного процесса составляют необходимую теоретическую базу для того, чтобы выйти в пространство реального педагогического процесса, проследить тенденции, принципы и условия для самодетерминации культурного и образовательного развития будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Выводы

В реальности чрезмерно возросших рисков здоровья детей и учащейся молодежи в процессе их обучения культура здоровья учителя становится частью его профессионально-педагогической культуры, а ее формирование требует пересмотра содержания педагогического образования путем увеличения культуроемкости в данной сфере личностно-профессионального развития студентов. Реконструкция содержания педагогического образования предполагает выделение и фиксацию в развивающейся системе человекознания генетически исходного, всеобщего основания – философии с универсальными мировоззренческими смыслами традиционной и активно обновляемой культуры здоровья; признания гуманизма как системы взглядов, выражающих требование жить здоровой и осмысленной жизнью, культивировать ценности разума, познания, критического мышления, творчества, духовности; формирование целостного образа учителя, в котором фиксируются представления о востребованных обществом личностных и профессиональных качествах учителя как субъекта культуры здоровья; обращенности к бытийному опыту безопасности жизнедеятельности и здоровья, его рефлексии; развития мыследеятельностной активности с умением студента прогнозировать динамику культурного (само)развития,

вносить необходимые коррективы в учебную и воспитательную деятельность. При инварианте существующего содержания педагогического образования повышение его культуроемкости в области охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности проведено нами в рамках паритетного подхода, при расстановке новых акцентов, соблюдении принципа кооперативности дисциплин и интеграции их вокруг проблемного процесса. В проекте содержания педагогического образования полноценно представлены в виде комплекса социогуманитарные, психолого-педагогические, медико-биологические и специальные дисциплины.

Реконструкция состава содержания культуры здоровья в составе педагогического образования осуществлялась с учетом следующих принципов: фундаментальность и содержательная целостность образования, интеграция, гуманитаризация содержания здоровьесберегающего образования педагога, проблемное соответствие запросам реальной жизни, культуросообразность, поликультурность, непрерывность, центрация на развитие креативной личности, ориентация, воспитание.

Реализация цели здоровьесберегающего педагогического образования требовала решения задачи обоснованного выдвижения проекта личностно-профессиональных качеств выпускника-педагога, как отражающего значимый в общественно педагогическом сознании образ учителя – субъекта культуры здоровья и являющегося эталоном сравнения результатов личностно-профессионального развития студентов в процессе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Показано, что овладение культурой здоровья включает освоение, усвоение, присвоение и творческую самореализацию личности студента в динамике формирования мировоззренческих оснований культуры здоровья от осознания и принятия внешне заданных ценностей, значений и смыслов всеобщего опыта и знания о здоровье к этапу личностной детерминации культурного развития. При этом развертывание субъектности осуществляется на уровне адаптивного,

репродуктивного, репродуктивно-творческого и творческого овладения инвариантом категорий культуры здоровья с соответствующей типовой характеристикой каждого.

В самом общем виде феномен «субъект культуры здоровья» трактуется нами как особая форма личностного развития студента, при которой он проявляет сознательную, внутренне детерминированную активность в присвоении содержания всеобщего опыта и знания безопасности жизни и здоровья, ответственно формирует на его основе собственный мировоззренческий образ культуры здоровья, проектирует культурно-образовательное пространство для саморазвития и развития учеников с устойчивой мотивацией здорового образа жизни, реализуя, тем самым, свое культуротворческое начало.

Профессиональное становление молодого учителя субъектом культуры здоровья испытывает воздействие многочисленных факторов стихийного и целенаправленного влияния, совокупность которых выражается феноменом «образовательная среда». Исследование существенных, устойчивых и внутренних связей, организующих субъектов образования в систему здоровьесформирующих отношений послужило толчком для моделирования соответствующей воспитательной инфраструктуры в педагогическом вузе, охватывающей все сферы жизнедеятельности студентов с позиции формирования ими культуры здоровья и образа жизни.

Продукты проектно-исследовательской деятельности, как известно, представляют ценностное значение, если имеют соответствующее технологическое обеспечение и апробированы на практике как результативные, что послужило содержанием следующей главы.

Глава 4. Педагогические условия формирования культуры здоровья будущего учителя

4.1. Логика и методика опытно-экспериментальной работы

Завершающей задачей нашего исследования служила разработка и апробация в ходе опытно-экспериментальной работы технологической стратегии и тактики развития личности студента при овладении мировоззренческой основой культуры здоровья как субъекта в процессе профессионально-педагогической подготовки.

Поставленная исследовательская задача предусматривала внедрение в образовательный процесс педагогических условий и технологий становления субъектности студентов 1-5 курсов при самоопределении ими жизненных смыслов, ценностей, значений, а также практики здорового образа жизни в ходе овладения культурным содержанием педагогического образования. В основу опытно-экспериментальной работы была положена гипотеза о том, что образовательный процесс служит основой развития и саморазвития личности будущего учителя как субъекта культуры здоровья при актуализации поиска здорового творческого смысла педагогического образования и собственного образа жизни с помощью личностно ориентированных технологий обучения и воспитания.

Опытно-экспериментальное исследование проблемного процесса потребовало разработки теоретических и технологических предпосылок для его эффективности.

Теоретическое исследование позволило выделить две взаимосвязанные проблемы. В основе первой лежит несоответствие между потребностью общества в воспитании здорового подрастающего поколения и массовым нездоровьем детей и учащейся молодежи по ходу их обучения. Вторая проблема раскрывает противоречие между объективной потребностью в профессиональной подготовке учителя с формированием на уровне мировоззренческих структур куль-

туры здоровья как субъекта и отсутствием концептуальной и технологической базы для этого в педагогике высшей школы.

В связи с этим технологический подход к проблеме исследования предполагал изучение тенденций, принципов, педагогических условий и технологий, с помощью которых организуются способы формирования мировоззренческой основы культуры здоровья студентов согласно разработанным теоретико-методологическим положениям.

В самом общем плане управление процессом детерминации-самодетерминации культурного развития будущего учителя представляет собой педагогическую стратегию, отвечающую следующим принципам: актуализация смыслопоисковой активности студентов; стимулирование познавательной деятельности, рационального и эмоционально-чувственного в процессе познания; объединение и согласование значений и смыслов культуры здоровья; развитие и наращивание субъектного опыта студентов по оздоровлению образовательной практики и самооздоровлению; диалогизация образовательного процесса; субъект-порождающие отношения при взаимодействии с образовательной средой.

Разработка, внедрение и оценка эффективности указанной технологической стратегии являлись практической целью исследования. При испытании экспериментальной модели по алгоритмизации проблемного процесса получил свою конкретизацию предмет исследования – педагогические условия и технологии детерминации культуры здоровья будущего учителя на уровне смысловых структур развития как субъекта.

В организационном плане опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа, в каждом из которых решались конкретные задачи с необходимым для этого комплексом диагностических методов:

- первый (подготовительный) этап включал создание управляемых и контролируемых педагогических условий для осуществления опытно-экспериментальной работы с подбором методов диагностики;

- второй (основной) этап состоял в непосредственном осуществлении процесса развития личности будущего учителя с мировоззренческими детерминантами культуры здоровья как субъекта смыслопоисковой активности;

- третий (заключительный) этап предполагал анализ полученных результатов, выявление тенденций развития исследуемого процесса.

На подготовительном этапе опытно-экспериментальной работы было осуществлено выделение объекта исследования и представление его целостным системным образованием с разработкой критериев и показателей уровневого развития студента при ценностно-нормативном, когнитивном деятельностно-творческом, поведенческом отношении к содержанию культуры здоровья, а также оценка сформированности личностно-профессиональных качеств педагога с позиции его субъектности; определены ведущие направления и методика исследования, построена концепция и соответствующая ей процессуальная модель образовательной деятельности будущего учителя в целевом, содержательном и технологическом ее описании.

Основными методами исследования на данном этапе стали анализ и обобщение передового педагогического опыта, метод моделирования и проектов, метод экспертного анализа, мысленный эксперимент, педагогическое наблюдение, анкетирование.

Второй этап опытно-экспериментальной работы заключался в осуществлении на практике процесса духовного развития студента как человека культуры здоровья в ее субъектном освоении. На данном этапе осуществлялась реализация субъект-порождающих отношений между субъектами образования при их совместном культурном развитии, апробировались педагогические условия для реализации здравотворческой функции педагогического образования.

Основными методами исследования являлись формирующий эксперимент, диалог, педагогическая беседа, педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности студентов, анкетирование.

На заключительном этапе были проведены: итоговая диагностика уровня развития личности будущего учителя как субъекта культуры здоровья; систематизация и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы; уточнение педагогических условий для активизации процессов духовного и личностного развития студента.

На данном этапе основными методами исследования являлись экспертная оценка, сравнительно-сопоставимый анализ, обобщение независимых характеристик, обобщение и методы математической статистики.

По ходу опытно-экспериментальной работы нами соблюдались следующие требования: поддерживались условия, обеспечивающие сопоставимость результатов в экспериментальной и контрольной группах; уточнялись и дозировались управляемые условия и интенсивность факторов, оказывающих влияние на эффективность процесса и сопоставимость результатов; систематически измерялись, регистрировались и оценивались исследуемые характеристики; проводилась регулярная первичная обработка фактического материала.

Математическая обработка показателей измерений и наблюдений производилась параллельно с их накоплением до полного завершения всей серии диагностик. При этом под диагностикой уровня развития личности будущего учителя мы понимаем совокупность способов изучения и оценки его когнитивного, ценностно-нормативного, деятельностного, поведенческого компонентов, а также личностных качеств, отражающих характер устойчивого отношения студента к инварианту культуры здоровья. Такая тактика позволяет регулярно оценивать эффективность развивающего процесса, вносить необходимые поправки в принятую методику исследования.

Организованная опытно-экспериментальная работа предполагала верификацию теоретически обоснованного процесса развития личности студента субъектом культуры здоровья на основе критериев и показателей в необходимых и достаточных для этого педагогических условиях.

Формирующий эксперимент отражал логику теоретического исследования и, одновременно, решал практические задачи. Выявленные этапы станов-

ления и уровни развития личности будущего учителя с нарастающим опытом субъектности позволили определить его тактику, когда каждая экспериментальная методика соответствовала решению конкретной задачи в целостном процессе со следующими определяющими его положениями:

1. Овладение содержанием инварианта культуры здоровья представляет собой процесс от его первичного освоения и усвоения на уровне репродукции к принятию в форме личностного смысла.

2. Духовное развитие личности будущего учителя как субъекта культуры здоровья представляет собой результат особым образом организованного педагогического процесса, особенностью которого является движение от цели педагогического образования, несущего в себе здравотворческий смысл, к его результатам, а динамика этого развития выражает закономерности становления субъектности студента от этапа ее внешней к смысловой детерминации.

3. Педагогическая стратегия развития личности будущего учителя с мировоззренческой основой для смысловой ориентации здорового образа жизни заключается в создании воспитательной системы вуза как объединяющей усилия всех субъектов образования для овладения студентом инвариантом содержания культуры здоровья и на этой основе формирования субъектного и субъективного опыта культурного развития.

4. Особенности овладения профессиональной деятельностью как феноменом культуры здоровья – предметность, соотнесенность с развитием духовной сферы личности, этапность и одновременность – определяют механизмы данного процесса.

5. Каждый этап в становлении мировоззренческих детерминантов при интериоризации содержания культурой здоровья студентом нуждается в адекватных для этого педагогических технологиях и условиях с возможностью перехода на более высокий уровень субъектного развития.

В основу построения концептуальной модели развития субъекта культуры здоровья был положен философско-культурологический подход, с выходящими из его недр постулатами системного, аксиологического, личностно-

деятельностного и индивидуально-творческого подходов. Они в своей совокупности позволили организовать и задействовать процесс целостного овладения будущим учителем содержанием культуры здоровья.

С позиции философско-культурологического подхода развитие личности будущего учителя просматривается в связи с формированием мировоззренческо-методологической культуры для самоопределения основополагающих базовых детерминантов личностно-профессионального развития как субъекта культуры здоровья. Системный подход исследует проблемный процесс во взаимодействии субъектов профессионального образования, все звенья которого соорганизованы вокруг его культурной и субъектной направленности. Аксиологический подход предполагает создание в образовательном процессе условий для активного вовлечения студентов в ценностно-нормативный контекст культуры здоровья; оценки, выбора и перевода ценностей и норм в личностный план смысловой ориентации культурного развития. С позиции личностно-деятельностного подхода предполагается овладение субъектным опытом здорового образа жизни, развитие культуры педагогического мышления, вовлечение студента в систему оздоровительной деятельности с этапом творческой самореализации.

Исследование осуществлялось на базе Башкирского государственного педагогического университета (БГПУ), на факультетах социально-гуманитарной работы, психологии и педагогики Восточного института экономики, гуманитарных наук, управления и права (ВЭГУ). Выборка испытуемых представлена в исследовании дифференцированными группами: студенты – будущие педагоги, обучающиеся на естественно-географическом, художественно-графическом, филологическом факультетах, башкирской филологии, факультетах психологии и иностранных языков БГПУ (всего 1521 человек), студенты факультета педагогики и психологии ВЭГУ (всего 318 студентов), преподаватели БГПУ и ВЭГУ, учителя образовательных школ. Всего в исследовании приняло участие около двух тысяч человек.

Исследование проходило по двум направлениям: массовые опросы студентов и учащихся и длительное изучение процесса становления субъектом культуры здоровья студентов экспериментальных групп с выделением факторов, определяющих успешность этого процесса.

В качестве экспериментальных выступали группы студентов 1-5 курсов естественно-географического факультета БГПУ, контрольные группы составляли студенты психологического факультета данного вуза.

Расчет объема репрезентативной выборки числа студентов в каждой группе испытуемых производился по формуле:

$$n = \frac{t_0^2 \cdot h \cdot (1-h)}{\varepsilon^2}, \text{ где}$$

$\theta = 0,95$ – уровень достоверности;

$t = 1,96$ – рассматриваемая квантиль распределения данной случайной величины;

$h = 0,97$ – частота наблюдаемого события (значение случайной величины) по предварительным исследованиям;

$\varepsilon = 0,05$ – абсолютная ошибка.

Отсюда

$$n = \frac{1.96^2 \cdot 0.97 \cdot (1-0.97)}{0.05^2} = 44.7$$

Таким образом, объем репрезентативной выборки студентов в группах сравнения должен быть не менее 45 человек, в нашем исследовании выборка в обеих группах составила 50 человек.

Личное участие диссертанта в опытно-экспериментальном исследовании заключалось в теоретической разработке концептуальной модели, непосредственной организации и проведении длительной (в течение 8 лет) опытно-экспериментальной работы в качестве преподавателя дисциплин медико-биологического блока, безопасности жизнедеятельности, концепции современного естествознания, экологии, педагогической валеологии, руководителя педагогических практик студентов 3-5 курсов, а также ответственного соисполните-

ля Государственных программ Республики Башкортостан: «Приоритеты укрепления здоровья населения республики Башкортостан: первичная профилактика основных неинфекционных заболеваний и воспитание здорового образа жизни» (1997 – 1999 г.г.); «Формирование здорового образа жизни в системе образования, просвещения и медицинской профилактики» (2000 – 2003 г.г.).

Сбор экспериментального материала проводился поэтапно.

На первом осуществлялось пилотажное обследование образа жизни студентов и учащихся с целью констатации проблемных аспектов жизнедеятельности учащейся молодежи, апробация диагностических методик и уточнение процедур обследования.

На втором этапе проводилась комплексная диагностика уровней духовного и личностного развития студентов с выраженностью у них активного отношения к когнитивному, ценностно-нормативному, личностно-творческому аспектам культуры здоровья с учетом содержательных и критериальных оценок. При измерении результатов опытно-экспериментальной работы мы применяли так называемые «срезы» в виде совокупности нулевых и контрольных отметок, характеризующих условия и состояние, в которых находится студент в процессе формирующего эксперимента. При этом мы исходили из того, что измерению подвергаются не сами личностные качества студента, а лишь их внешние проявления в деятельности, общении и поведении по возрастающим характеристикам организованности с возможностью количественной оценки [69, С. 201].

Третий этап включал целенаправленную научно-практическую работу по внедрению в образовательный процесс технологической модели и педагогических условий для ее реализации при освоении студентом позицией субъекта культуры здоровья без нарушения логики изучения дисциплин естественнонаучного и гуманитарного циклов в педагогическом вузе.

Для проверки гипотезы исследования были использованы как лонгитюдный метод, так и метод поперечных срезов с общей совокупностью следующих методов:

- диагностические (анкетирование, беседа, тестирование, контент-анализ, самооценка, экспертная оценка);
- эмпирические (наблюдение);
- праксиметрические (анализ продуктов деятельности студентов – творческих сочинений, разработок, педагогических проектов, рефератов, отчетов по педагогической практике);
- педагогический эксперимент (констатирующий, развивающий);
- методы математической статистики.

Каждый из перечисленных методов в зависимости от задачи исследования приводил к накоплению определенного экспериментального материала, обнаружению фактов с переходом к глубокому познанию сущности педагогических явлений, связанных с духовной деятельностью и практикой здорового образа жизни студента в связи с формированием у них субъектного и субъективного опыта культуры здоровья. Сложность объективного исследования духовного мира личности обусловила применение различных взаимопроверяемых и дополняющих друг друга методов, т.к. сопоставление данных, полученных разными путями, отражает полноту и объективность исследования мировоззренческих структур личности в динамике их развития с особым вниманием к результатам качественного характера. Известно, что ценностно-нормативный, когнитивный, личностно-смысловой, творчески-деятельностный или поведенческий «срезы» психического развития индивида плохо поддаются строгим количественным методам измерения. Поэтому при опытно-экспериментальной работе широко использовались методы включенного педагогического наблюдения, индивидуальная педагогическая беседа, анализ продуктов деятельности студентов, что представляло собой богатый для педагогического анализа материал.

Стратегия формирующего процесса и тактика развития духовной сферы жизнедеятельности студента в активно и целенаправленно осваиваемой им позиции субъекта культуры здоровья на протяжении всего периода вузовского образования была обусловлена:

- социокультурной направленностью и ориентацией на субъектный опыт оздоровления образовательного процесса;
- пониманием логики духовного развития, развертывания субъектности в динамике становления личности при овладении содержанием культуры здоровья в формате общей и педагогической культуры;
- реализацией сущностных сил саморазвития в единстве духовных и физических предпосылок развития, адаптивного и продуктивного в практике здорового образа жизни, индивидуально и общественно значимых факторов безопасности личности и здоровья;
- актуализацией типовой характеристики педагога как субъекта культуры здоровья, сформированной общественным педагогическим сознанием;
- профессиональным воспитанием и обучением студента с нацеленностью на поиск жизненных смыслов и ценностей культуры здоровья путем проблематизации и диалогизации образовательного процесса, вовлечением в практическую многоплановую деятельность оздоровления педагогического процесса и самооздоровления;
- учетом механизмов становления личности будущего учителя с мировоззренческими структурами устойчивого развития в основании культуры здоровья и комплексом педагогических условий для их эффективного функционирования.

Обозначенный подход был определен нами как технология развития и саморазвития личности будущего учителя, формирующего свою профессиональную концепцию жизни на фундаментальных смыслах, ценностях, значениях культуры здоровья, в позиции субъекта.

Идея технологического подхода в образовательной сфере выражена в трудах Ю.К.Бабанского, В.П.Беспалько, П.Я.Гальперина, М.В.Кларина, Н.Ф.Талызиной, П.И.Третьякова, Н.Е.Щурковой и др. Технология в системе высшего педагогического образования – предмет научного интереса

Г.Ю.Ксензовой, В.И.Кузнецова, Д.Г.Левитаса, Н.Д.Никандрова, В.В.Серикова, В.А.Сластенина, М.А.Чошанова и др.

В связи с устойчивой тенденцией ухудшения здоровья детей и учащейся молодежи в процессе их обучения в образовательных учреждениях растет внимание к здоровьесберегающим технологиям образования [226].

Основными характеристиками образовательной технологии исследователи выделяют ее системность, концептуальность, целенаправленность, комплексность, целостность, диагностичность, гарантированность результата и воспроизводимость.

Понятие «технология» имеет множество толкований. Так, авторы монографии «Социально-воспитательные технологии» приводят не менее десяти вариантов определения термина, в том числе и собственную версию как процесс последовательного, поэтапного осуществления разработанного на научной основе решения какой-либо производственной или социальной проблемы [215, С. 8]. Важным в данной интерпретации и иных, аналогичных ей по сути, является подчеркнутость взаимосвязи теории и методики обучения (воспитания, развития) со способами и средствами реализации образовательного замысла. При таком подходе технология организационно упорядочивает все зависимости педагогического процесса, включает этапы и условия их реализации, соотносит с возможностями и другими факторами для достижения главной цели технологизации педагогического процесса – получение продукта заданного образца с диагностируемыми критериями эффективности.

Исходя из этого, технология трактуется как педагогическая деятельность, максимально реализующая в себе законы обучения, воспитания и развития личности и обеспечивающая ее конечные результаты [84, С. 37].

Соглашаясь с Г.И.Гайсиной, мы рассматриваем технологию педагогического процесса (структуру, содержание, организацию), построенную на определенных основополагающих идеях и закономерностях, как особое сочетание методов и приемов обучения и воспитания в процессуальном единстве с содержанием и формами образования для гарантированного достижения запланирован-

ного результата [69, С. 203]. Известно, что центральное место любой образовательной технологии занимают субъекты педагогического процесса. Отсюда с неотвратимостью следует выбор личностно развивающих технологий при формировании культуры здоровья будущего учителя.

Проектирование технологии проблемного процесса отвечало следующим целям: моделирование педагогического процесса, не просто учитывающего механизмы смысловой активности студента при становлении субъектом культуры здоровья, а изменение его смысловых образований; определение психолого-педагогических условий, поддерживающих и стимулирующих энергию самодетерминации культурного развития личности студента; актуализация механизма «защиты» от чрезмерного отклонения в сбалансированности процессов внешней и внутренней регуляции формированием культуры здоровья будущего учителя.

При конструировании основных компонентов технологии мы исходили из общей гипотезы исследования, согласно которой процесс развития и саморазвития личности будущего учителя с мировоззренческими детерминантами культуры здоровья, будет эффективным при следующих педагогических условиях:

- развитие смыслопоисковой активности студентов;
- осуществление реконструкции содержания педагогического образования согласно здравотворческого смысла;
- развитие субъектно-личностного начала студентов;
- организация активной познавательной деятельности с равноценностью составляющих эмоционально-чувственного и рационального мышления;
- формирование в вузе воспитательной системы, поддерживающей и развивающей активность студентов в самоопределении мировоззренческих основ здорового образа жизни;
- ориентация на обобщенную модель выпускника-педагога как субъекта культуры здоровья;

- стимулирование здоровьесоздающей активности студентов по отношению к собственному здоровью и оздоровлению своих будущих учеников;
- переориентация образовательного процесса с моносубъектной на полисубъектную форму культурного развития студентов;
- демонстрация преподавателями вуза высокого уровня культуры здоровья в контексте педагогической и общей культуры.

Для определения основных параметров технологии развития и саморазвития личности студента как субъекта культуры был использован метод моделирования. С его помощью удалось представить целостный процесс овладения культурой здоровья как поэтапный и контролируемый процесс, отражающий динамику смысловых образований личности при развертывании субъектного опыта в культуре здоровья, подчеркнуть его особенности в связи с технологиями иных социальных систем.

Первая выражена соподчиненностью и синергией технологии профессионального образования и технологии здоровья в системе педагогического образования как технологической основы для развития личности будущего учителя субъектом культуры здоровья, в которой заложены ведущие принципы концепции природосообразия в парадигме личностно ориентированного образования [221, 234, 252, 358 и др.].

Специфика духовного развития будущего учителя с субъектным опытом культуры здоровья проявляется в актуализации процессов внутриличностной детерминации в соотнесенности с культуротворческой деятельностью студента на основе интериоризации исторически выверенного многими поколениями учителей опыта воспитания здоровой, социально активной творческой личности. При этом на научную мировоззренческую реальность жизнедеятельности молодого специалиста проецируются ментальные характеристики образа жизни рассудочного сознания, традиции молодежных субкультур и др. как укрепляющие, так и ослабляющие физические, интеллектуальные и духовными силы саморазвития. Интимный контекст исследуемого процесса свидетельствует о сен-

зитивности (чувствительности) обучающихся к воспитательному воздействию и в то же время – о стремлении к независимости (автономности) как проявление противоречивого. С одной стороны, – активность к оздоровлению со слабым научным его обоснованием может осложнять осуществление преподавателем управленческой функции при воспитании у студента потребности следовать лучшим традициям в педагогике здоровья и в теории здорового образа жизни. С другой – способствовать усилению его субъектной активности с внутренним целеполаганием и деятельностью в направлении оздоровления как свидетельствующими о приобретаемой практике самоорганизации профессионального развития и личного образа жизни здоровьесформирующего смысла.

Особенность данного процесса выражается также в том, что он осуществляется в хронотопе профессионально-личностного роста и развития студента, как в области предметного знания о здоровье и безопасности жизнедеятельности, так и дисциплин иного содержания. Образовательный процесс в формате здоровьесбережения психофизических ресурсов развития его субъектов, осуществляясь параллельно с другими формами профессиональной социализации, является для них опорным, т.к. несформированность у студентов основ здорового образа жизни существенно затрудняет успешность всякого иного развития (общего и специального), а в предстоящей самостоятельной деятельности учителя – организацию здоровьеразвивающего образовательного процесса.

В личностно-профессиональном развитии будущего учителя как субъекта культуры здоровья узловым и проблемным звеном в определении успешности процесса является этап мотивации здорового образа жизни. В технологическом решении он требует углубленной теоретической инспекции вопроса с погружением в сферу психолого-педагогического знания о механизмах регуляции-саморегуляции поведения, деятельности и общения в заданном (и задаваемым самим субъектом) направлении.

Необходимо подчеркнуть концептуальное своеобразие исследуемого технологического процесса. Оно выражено идеей побуждения студентов к активному поиску здравотворческого смысла в содержании педагогического образо-

вания и организации собственного образа жизни. Следует обратить внимание и на такую специфическую черту при алгоритмизации исследуемого процесса как педагогически организованная структуризация факторов образовательной среды. В отличие от других технологий социального развития, исследуемый процесс повышает устойчивость студентов к возможным социально-обусловленным погрешностям образовательной среды, т.к. способствует самоорганизации ими собственных ресурсов физического и духовного развития. С другой стороны, студенты в стенах вуза осваивают опыт здоровтворческой деятельности как необходимый для оптимизации действия аналогичных факторов в предстоящей самостоятельной работе в школе.

Для определения ведущих параметров технологии развития и саморазвития личности студента на основе мировоззренческих детерминантов культуры здоровья был использован метод моделирования, который позволил представить овладение содержанием культуры здоровья поэтапным контролируемым целостным процессом развертывания субъектности будущего учителя (рис. 7). Технологическая карта формирования мировоззренческой основы для становления субъекта культуры здоровья отражает единство целевого, содержательно-процессуального, технологического и результативного аспектов здоровтворческого педагогического образования, учитывает многофакторность процесса, уровневые характеристики и этапы развертывания субъектности студентов (рис. 14).

Ведущими задачами формирующего этапа опытно-экспериментальной работы являлись: 1) апробация педагогических условий, необходимых и достаточных для развития и саморазвития будущего учителя как субъекта при овладении мировоззренческими детерминантами в основании культуры здоровья; 2) внедрение технологической карты данного процесса по ходу профессиональной подготовки будущего учителя в педагогическом вузе.

Цель	Обеспечение эффективного формирования мировоззренческих детерминант культуры здоровья будущего учителя
Задачи	Принятие инварианта содержания культуры здоровья на уровне личностного смысла Овладение функциональной частью культуры здоровья Актуализация процессов самодетерминации культуры здоровья
Принципы	Актуализация здравотворческого смысла педагогического образования и организации собственного образа жизни Гуманитаризация содержания педагогического образования о здоровье и безопасности жизнедеятельности человека Герменевтический принцип учебного процесса Субъектная направленность образовательного процесса Индивидуально-творческого развития студента как субъекта культуры здоровья
Содержание	Здравотворческий смысл и значение педагогической деятельности Знания и компетенции по основам культуры здоровья Знания и умения по самодиагностике и самооздоровлению Этнопедагогические и поликультурные знания о воспитании здорового ребенка Опыт субъектности при оздоровлении образовательного процесса Смыслопоисковые умения Способы оздоровления в структуре профессионально-педагогической деятельности Самодетерминация здорового образа жизни, личностно-профессиональные качества субъекта культуры здоровья
Технологии	Смыслопоисковая технология, Активные методы обучения Технология развития субъектности, Технология репродуктивно-объяснительного обучения
Уровни	Адаптивный Репродуктивный Репродуктивно-творческий Творческий
Результаты	Перевод на следующие уровни формирования культуры здоровья Закрепление характеристик этапа овладения студентом содержанием культуры здоровья Усиление параметров субъектности

Рис. 1. Технологическая карта развития и саморазвития личности студента на основе мировоззренческих детерминантов культуры здоровья

На этапе усвоения студентами содержания культуры здоровья, как предмета педагогического образования, решались следующие задачи:

- обеспечение наиболее полного усвоения содержания педагогического образования как формирующего здоровотворческий смысл личностно-профессионального развития и саморазвития будущего учителя;
- стимулирование познавательной активности и самостоятельности студентов;
- развитие валеологического мышления студентов;
- формирование основ критического осмысления учебного материала;
- решение «задачи на смысл» как осознание смысловых связей педагогических явлений с деятельностью студента как субъекта культуры здоровья;
- формирование основ исследовательского подхода к изучению учебного материала;
- развитие творческих возможностей студента.

Содержание этапа предусматривало овладение базовыми знаниями, умениями, образцами поведения, деятельности и общения, ценностно-нормативного отношения к практике здорового образа жизни на уровне их воспроизводства. Механизм осуществления смыслопоисковой активности на данном этапе выражен процессами смыслообразования, т.е. расширения сети смысловых связей за счет подключения к ней новых элементов, не приводя к содержательной трансформации смыслов с последующим их осознанием [151, С. 255–256].

Условия осуществления задач этапа включали использование технологий полного усвоения знаний, методы активного обучения (учебные дискуссии, проблемно-поисковый метод, самостоятельная работа, сюжетно-ролевые игры); анализ педагогических ситуаций и решение педагогических задач (предметно-познавательные, ориентированные на практику оздоровления), тренинг общения.

Перечисленные средства профессионального развития студентов позволяли им осознанно и в полном объеме усваивать содержание как общих, так и специализированных дисциплин, освещающих различные аспекты образовательного процесса в связи с задачами его природо-и-культуросообразности; развернуть фундаментальные смыслы культуры здоровья в педагогическом мышлении и профессиональном самосознании студента как осваивающего субъектный опыт культуры здоровья.

Этому способствовало насыщение содержания дисциплин, включенных в государственный стандарт высшего педагогического образования, учебным материалом, развивающим их здравотворческий смысл и значение; введение в учебный процесс в рамках внутривузовского компонента авторских спецкурсов «Основы здорового образа жизни и профилактика болезней» (включая и электронную версию для студентов дистанционного обучения; приложение 4), «Здравотворчество в образовательном процессе». Развитию субъектности студентов в процессе овладения деятельностным компонентом культуры здоровья способствовал блок специальных заданий в виде лабораторного практикума, а также учебно-методические рекомендации и пособия: «Психофизиологическое благополучие и методы коррекции стрессовых состояний», «Компьютер и здоровье», «Работоспособность и утомляемость: пути повышения эффективности умственного труда», «Диагностика и контроль психофизического развития студентов» с адаптацией их к задачам оздоровительной работы студентов 3-5 курсов во время педагогической практики.

На этапе присвоения личностью студента когнитивного, ценностно-нормативного, деятельностного, поведенческого компонентов культуры здоровья решались следующие задачи:

- обеспечение личностной смысловой направленности образовательного процесса;

- дальнейшее развитие смыслопоисковой активности студентов на этапе постижения смыслов значений, ценностей, способов деятельности и отношений в рамках культуры здоровья, их личностное принятие;
- расширение и углубление способности к самопознанию;
- освоение основ методологической культуры учителя;
- развитие культуры межличностного общения.

Основным содержанием развития мировоззренческой сферы культуры здоровья будущего учителя на данном этапе становится выбор им ценностей, принципов, норм поведения, деятельности и общения как результат самостоятельного и осознанного решения. Студенты овладевают целостным подходом к содержанию культуры здоровья с помощью дисциплин гуманитарного и естественнонаучного циклов; при освоении деятельностью оздоровления в комплексе ее составляющих в профессионально-педагогической деятельности; проявляют интерес к образовательным технологиям исследовательского характера; стремятся к инновационным формам проведения занятий (дискуссии, деловые и имитационные игры, построение проектов и др.).

Известно, что овладение содержанием культуры здоровья становится необходимой предпосылкой для саморегуляции поведения и деятельности, если оно имеет для студента личностное значение, пережито им, включает смыслы и ценности, обозначающие перспективы для успешной личной и профессиональной социализации, актуализирует процессы интерпретативного воспроизводства. Для этого были использованы развивающие образовательные технологии личностной ориентации (дискуссионно-диалогические, тренинги, построение проектов). При стимулировании познавательной активности применялись методы рефлексии, смыслопоисковый диалог, нахождение решения в ситуации нравственного выбора, моделирование ролевых позиций, проблемное обучение и др.

Актуализации смысловтворческой активности студентов способствовала реконструкция содержания медико-биологических дисциплин при насыщении

его информацией гуманитарного характера, изложение учебного материала в контексте философских, социально-культурологических, психолого-педагогических проблем безопасности человека и его здоровья, взаимосвязь с общей и педагогической культурой студента.

На этапе овладения будущими учителями личностно-творческим компонентом культуры здоровья в ходе опытно-экспериментальной работы решались следующие задачи:

- развитие способов преобразования глубинных личностных структур посредством процессов «смыслостроительства» (Д.А.Леонтьев);
- развитие этической и эмоциональной культуры будущего учителя, умения чувствовать Другого;
- формирование потребности студентов к здоровотворчеству в личной и профессиональной сферах жизнедеятельности;
- поддержка творческого освоения будущим учителем образовательных технологий и технологий здоровья в образовательном процессе как взаимодополняющих и взаиморазвивающих друг друга;
- выявление педагогических условий для развития субъектности личности студента при овладении личностно-творческим компонентом культуры здоровья.

Основным содержанием этапа является овладение способами творческой самореализации как самодетерминации культурного развития через различные виды учебно-профессиональной деятельности. Уделяется заметное внимание доступным и необходимым для учителя способам преобразования глубинных личностных структур как педагогическая задача в составе профессиональных компетенций, выражающих уровень профессионального развития педагога-воспитателя. В целях оздоровления как проявления творческой активности в отношении потенциала здоровья и расширения его диапазона уделяется внимание не только конкретным прямым действиям, направленным на совершенствование физического развития, но, в контексте педагогики здоровья, – на оздо-

рование самого процесса обучения, его технологического сопровождения. Содержанием творческой активности данного спектра является выполнение творческого вида деятельности и заданий, связанных с педагогическим конструированием; ролевыми и деловыми играми; тренингом общения внеситуативного характера; активизацией самооздоровления; с участием в научно-исследовательской деятельности по изучению проблемных аспектов образа жизни молодежи, в волонтерском движении за здоровый образ жизни; индивидуально-творческими заданиями по ходу изучения педагогических и иных дисциплин, а также в период практики в образовательных учреждениях.

В целом на протяжении всего развивающего процесса решались следующие задачи:

- создание воспитательной системы формирования здорового образа жизни у студентов педагогического вуза;
- со-организация в образовательной деятельности студентов процессов детерминации и самодетерминации культуры здоровья с усилением значения смысловой ориентации по мере расширения сферы личной и профессиональной социализации;
- природо-и-культуро-ориентированная реконструкция содержания педагогического образования, разворачивающего смысл здравотворческой активности будущего учителя;
- апробация технологий смыслопоисковой активности студентов.

Построение алгоритма при формировании культуры здоровья студентов было связано с комплексом методов последовательного расширения сферы их ценностно-нормативного, когнитивного, деятельностно-творческого и поведенческого отношения к реальности окружающего мира, состояния системы образования с позиции воспитания здорового подрастающего поколения, а также перспективы самооздоровления. Критерии оценки развития мировоззренческих предпосылок для формирования культуры здоровья будущего учителя определялись нами исходя из целостного системного понимания данного феномена, с

учетом этапов овладения его содержанием в динамике духовного роста и саморазвития студента. В качестве обобщенного критерия рассматривалась смыслопоисковая активность студентов как результат самодетерминации развития в культуре здоровья. Она выражалась не столько в преобразовании факторов образовательной среды, сколько в избирательном к ним отношении при обращенности на свой внутренний мир как личности, развертывающий потенциал здоровья для реализации смысла и значения своего призвания в жизни и профессии.

Сформированность личностно-профессиональных качеств будущего учителя определялась по степени приближения к эталонному профилю личностно-профессиональных качеств субъекта культуры здоровья с помощью следующих методов: самооценки, экспертной оценки, обобщения независимых характеристик, метода проблемных ситуаций, имитационно-ролевой игры, педагогической беседы, включенного наблюдения в учебной деятельности и в условиях педагогической практики.

Одновременно с технологическим решением проблемного процесса, осуществлялась реконструкция содержания педагогического образования путем гуманитаризации естественнонаучных дисциплин (основы медико-биологического образования, концепции современного естествознания, экология, безопасность жизнедеятельности) и валеологизации гуманитарных предметов («Общие основы педагогики», «Теория и технологии обучения»), а также подразумевалось включение в учебный план авторского спецкурса «Основы здорового образа жизни и профилактика болезней». Таким образом, экспериментальная программа реализовалась в двух направлениях: на первом – как сквозная в процессе преподавания общеобразовательных и специальных дисциплин, а также педагогической практики; во втором – при проведении спецкурса.

В основу реконструкции указанных нормативных дисциплин были положены принципы отбора и построения содержания образования с позиций философско-культурологического подхода, а именно:

- приоритет фундаментального системного знания о явлениях культуры здоровья с учетом национального и универсального при организации здорового образа жизни и воспитании здорового подрастающего поколения;
- гуманитаризация дисциплин естественнонаучного цикла;
- овладение функциональной частью культуры здоровья;
- овладение способами оздоровления образовательного процесса не только путем оптимизации предметного содержания, но и методами интериоризации, адекватными природе процесса познания;
- выработка умений включаться в активное смыслополагание, грамотно интерпретировать «текст» культуры, выдвигать и проверять гипотезы оптимизации образовательного процесса;
- формирование потребности проявлять «заботу о себе самом» и проецировать выработанные умения в оздоровительной деятельности с детьми;
- устранение противоречия между задачами профессионального образования и формирования культуры здоровья учителя, когда готовность студентов к оздоровительной работе в образовательном учреждении выражается в составе ключевых компетенций по специальности. Акцентирование вопросов культуры здоровья происходило без нарушения структуры и логики изложения теоретических основ безопасности жизни и здоровья человека в естествознании и гуманитарных науках и было органично включено в содержание программного учебного материала.

Ведущим ориентиром формирования содержания здравотворческого педагогического образования с позиции философско-культурологического подхода служит понимание образования как феномена культуры, хранящего, транслирующего, приумножающего, организующего духовную деятельность студентов по выработке мировоззрения и критериев саморазвития в единстве интеллектуального, социального и физического компонентов; как средство и механизм формирования образа личности, максимально полно выражающего потенциал ее духовного и физического роста при актуализации сущностных сил в со-

вместнодеятельностной активности и наставника, и самого студента, определяющего собственное место в мире культуры как субъект творческой самореализации.

Осуществление и развертывание содержания педагогического образования, несущего в себе здравотворческий смысл и значение, проводилось в процессе лекционных и семинарских занятий, лабораторных и практических работ с опорой на принцип развития смыслопоисковой активности студентов; бинарности процесса образования (обучение-воспитание, объяснение-понимание, деятельность-самодеятельность, монолог-диалог, логический и образный стиль мышления; детерминация-самодетерминация и др.); учета рефлексивного характера усвоения знания; связи задач личностного и профессионально-педагогического саморазвития. В связи с этим при организации образовательного процесса большое значение уделялось оптимальному сочетанию методов, как активного, так и репродуктивно-иллюстративного обучения с элементами культуротворческой деятельности.

4.2. Поиск студентами смысловых ориентиров культуры здоровья в личностно-развивающей технологии обучения

В основу технологии развития личности будущего учителя как субъекта культуры здоровья был положен диалогический подход, в рамках которого предусматриваются педагогические условия, необходимые для поиска и нахождения смыслов культурного развития студента как субъективной реальности в интерсубъективном пространстве пересечения «двух (или более – С.Г.) субъективностей» (Дж.Этвуд, Р.Столоров). Технология этого типа, относящаяся к личностно-развивающим технологиям, предполагает динамику смысловых процессов от внешней к внутренней детерминации культуры здоровья при взаимодействии участников образовательного процесса в формате субъект-субъектных отношений с увеличением меры свободы и ответственного принятия решений.

Важнейшая личностная функция студента состоит в обосновании своего отношения к определенной педагогической ситуации с позиции когнитивного, ценностно-нормативного, творчески-деятельностного, поведенческого ее оценивания и выявления смысла. В этом случае у преподавателя появляется возможность активизации смыслопоискового процесса через учебный диалог, посредством предметно-оздоровительной деятельности совместного и индивидуального характера, через процесс переживания, не проявляемый внешне в конкретных действиях и поступках для актуализации субъектной формы саморазвития студента при накоплении им опыта ценностного выбора.

Следует подчеркнуть, что технология поиска смысловых ориентиров культуры здоровья лежит в основе эффективности всех иных технологических решений в образовательном процессе, т.к. алгоритм действий, направленных на выживание, самосохранение и оздоровление, укрепляет вектор любой иной активности человека.

Основываясь на выявленных в теоретической части исследования механизмах формирования культуры здоровья будущего учителя на базе мировоззренческих предпосылок безопасности личности и здоровья, представляется возможным обосновать технологические аспекты данного процесса в педагогическом вузе. При этом ведущими для нашего исследования стали: концепция двойственной детерминации человеческой деятельности как отражающая противоречивость природы самой культуры (В.С.Библер, Б.Ф.Ломов и др.); диалоговая концепция культуры, утверждающая идею всеобщности диалога как основы бытия субъекта культуры (М.М.Бахтин, М.Бубер, В.С.Библер); субъектно-деятельностная концепция с основополагающими принципами единства сознания и деятельности, преломления внешнего через внутреннее (С.Л.Рубинштейн).

Преподавание в высшей педагогической школе дисциплин, исследующих феномен человека с позиции его биологических предпосылок и социокультурных детерминантов устойчивого развития в рамках знаниецентристской модели образования, затрудняет становление будущего

учителя субъектом культуры здоровья. Учебный процесс, нацеленный лишь на усвоение значений норм, ценностей и способов выживания в окружающем мире как заданных прошлым содержанием культуры, некоторой системой смыслов, утверждающих «их как неизменность изменяющегося мира» (А.С.Ахиезер, М.А.Шуровский), обрекает студента на саморазвитие в рамках воспроизводства «накопленной культуры». Вместе с тем важно, чтобы аксиологический, когнитивный, деятельностный, поведенческий и личностно-творческий компоненты культуры здоровья стали личным, внутренним достоянием будущего учителя в результате развертывания различных форм его субъектности в образовательном процессе логики самодетерминации культурного развития.

Отсюда следует, что образовательный процесс, направленный на развитие студента как субъекта культуры здоровья, должен включать условия для движения личности от первичного освоения и репродуктивного усвоения содержания культуры в рамках причинной (внешней) детерминации к нахождению личностных смыслов ее ценностей и значений, присвоения их и трансляции в актах творческой самореализации как факт смысловой детерминации.

Овладение студентами содержанием педагогического образования, насыщенного артефактами культуры здоровья, оказывается возможным при использовании личностно-развивающих технологий обучения на основе задачного подхода (педагогические ситуации эмоционально-оценочного, коммуникативно-этического решения), смыслопоискового диалога и дискуссии, метода проектов и творческих технологий самосовершенствования, а также технологий объяснительно-иллюстративного обучения (полного усвоения знаний, программированного обучения) с максимальной востребованностью их развивающего потенциала.

При организации опытно-экспериментальной работы мы основывались на следующих положениях философско-культурологического подхода:

а) приобщение студента к достижениям культуры здоровья осуществляется тогда, когда он встречаясь с «текстом» культуры целостным образом самоопределяет свою сущность в поиске смысла жизни и своего призвания в профессии, разворачивая и проявляя смысловые ориентации здорового образа жизни в процессе диалога.

б) для того, чтобы оздоровление гармонично вошло в структуру педагогической деятельности, а не стало чуждой обязанностью учителя, данный процесс должен осуществляться не столько под напором репродуктивно усвоенной техники, сколько быть самостоятельно и свободно построенной на ее основе реальностью педагогического процесса;

в) реализация потенциалов культуры здоровья зависит от возможности интериоризации всеобщих способов деятельности, общения и поведения человека в русле безопасности и здоровьесбережения, перевода их в индивидуальные свойства и качества личности как взаимонаправленный процесс внешней и внутренней детерминации ее культурного развития;

г) этап личностной смысловой ориентации обеспечивается инновационным потенциалом культуры здоровья и свидетельствует о высшем проявлении субъектности – творческой реализации сущностных сил саморазвития личности.

В опытно-экспериментальной работе, поддерживающей интенсивность формирования ценностно-нормативного, когнитивного, поведенческого и деятельностно-творческого отношения студента к миру, обществу и самому себе с позиции безопасности и оздоровления, соблюдались следующие принципы философско-культурологического подхода: человек как открытая самоорганизующаяся система в единстве изменчивости и стабильности развития; единство деятельности и сознания; преломление внешнего через внутреннее; жизнедеятельностные отношения; образование как восхождение ко всеобщему «миропорядку» и обретение при этом субъективного опыта самоорганизации здорового образа жизни; взаимозависимость культуры, образования и здоровья; здоровье как целостный феномен физического и

духовного развития человека; системное знание о здоровом человеке; здоровье как феномен гуманитарной культуры; перевод содержания педагогического образования с уровня значений на уровень личностных смыслов, ценностей и норм культуры здоровья; обращение к субъектному опыту здорового образа жизни студентов; активное самопознание как основа «заботы о себе самом»; индивидуально-творческая практика безопасности жизнедеятельности и оздоровления.

Реализация данных принципов предусматривала создание специальных педагогических условий, среди которых:

- организация в педагогическом вузе воспитательной системы для формирования культуры здоровья студентов;
- развитие духовно-нравственного начала личности студента;
- обеспечение единства ценностно-нормативного, когнитивного, поведенческого, деятельностного, личностно-творческого компонентов развития духовного мира студента в позиции субъекта культуры здоровья;
- гуманитаризация содержания дисциплин медико-биологического блока при введении философского, культурологического, исторического, фактологического материала о воспитании здоровой и социально активной личности;
- валеологизация содержания педагогического образования в целом;
- профориентация содержания педагогического образования в связи с его здравотворческим смыслом;
- организация смыслопоисковой активности студента;
- стимулирование процессов самодетерминации культурного и образовательного развития студентов в процессе личной и профессиональной социализации;
- переориентация вузовского обучения с моносубъектной на полисубъектную форму развития студента при овладении культурой здоровья;

- диалогизация процесса обучения, стимулирование рефлексивной активности студента; развертывание способов эмоционально-оценочного восприятия и переживания изучаемого материала;
- вовлечение студента в систему оздоровительной деятельности с расширением и углублением ее развивающего значения по ходу профессиональной подготовки;
- активизация познавательной деятельности студентов при овладении инвариантом содержания культуры здоровья;
- обращение к способам познания с равноценным значением методов объяснения и понимания проблемной ситуации взаимодействия образования и культуры здоровья в педагогической практике;
- востребованность личного опыта субъектов образования при овладении культурой здоровья и безопасностью жизнедеятельности;

Перейдем к содержательной стороне развития личности будущего учителя, упорядоченность способов формирующего воздействия на которого предусматривает теоретические положения о становлении валеологически активного профессионального сознания педагога как системы духовных детерминантов культуры здоровья.

Известно, что главным результатом познавательной активности человека становятся его знания об окружающем мире. Они представляют собой союз значения, личностного смысла и чувственной ткани (А.Н.Леонтьев). Данное единство характеризует индивидуальное сознание не только бесстрастно отражающим реальность мира в виде знания о нем, но и субъективную природу его как принадлежащего конкретному субъекту познания, что составляет ведущую идею концепции сознания, выдвинутую А.Н.Леонтьевым в недрах психологической теории деятельности.

Под значением принято понимать однозначно установленную форму представления знания, которое в самом общем виде выражается составом понятийного аппарата личности, а обучение представляет собой процесс увеличения

тезауруса через разветвление осваиваемых субъектом значений ценностей культуры здоровья. Под понятием подразумевается «результат ассоциаций по смыслу, абстрагирования и обобщения знаний, которые относятся к изучаемому явлению» [215, С. 28], что предусматривает обучение учащихся приемам умственной деятельности – сравнению, обобщению, абстрагированию как обучению развивающему (Д.Б.Эльконин-В.В.Давыдов). Известно, что понятие, как структурный элемент мышления, считается освоенным, если студент овладевает общим способом его построения, знанием его происхождения. Это, по существу, и выражает в развивающем обучении деятельностный подход, когда с его помощью удастся «... дать учащимся понятие не в его итоговой форме, а как особую форму деятельности в качестве способа действия, и на этой основе раскрыть заключенное в понятии содержание» [131, С. 97].

В теории развивающего образования понятие рассматривается в виде системы в ее становление. Как живой образ – понятие позволяет, по меткому замечанию В.П.Зинченко, сделать в развитии обучающегося не два, а большее число шагов, т.к. имеет для этого достаточное число степеней свободы [102, С. 6].

Следовательно, усвоение студентом содержания научных понятий в их становлении – один из важнейших показателей интеллектуального развития, когда освоенные знания-понятия становятся верным средством для непрерывающегося процесса самопознания и исследования субъектом окружающего мира в его целостности и взаимозависимости с природой и обществом.

Согласно теории формирования понятий главным на этом пути является содержание обучения, а орудием передачи этого содержания и формирования понятия – слово как знак, имеющий соответствующее значение. Известный психолог П.Я.Гальперин, изучая возможности освоения учащимися новых содержательных понятий посредством методики поэтапного формирования умственных действий, подчеркивал значимость для их усвоения проговаривания вслух или про себя. Данный теоретический аспект широко использовался нами в опытно-экспериментальной работе как многофункциональное формирующее средство для интеллектуального развития студентов, становления у них куль-

туры речи и, наконец, как фактор оздоровления, т.к. погрешности в данной сфере профессиональной подготовки ограничивают в будущем возможность продуктивного общения педагога и учащихся как понимающих друг друга людей.

Мыследеятельность студента при исследовании значений, норм и ценностей культуры здоровья, как понятий в развитии, обладает мощным здоровьесберегающим ресурсом, т.к. освобождает студента от необходимости запоминать там, где может и должна «сработать» логика системного познания. Переход от формально-логического к диалектическому мышлению связан с активными методами обучения – постановку задачи, проблемное обучение, метод проектов, смыслопоисковый диалог, дискуссия, эксперимент и др.

По самой общей схеме технология развивающего обучения характеризуется следующей этапностью: постановка проблемы (задачи); изучение концепций для ее решения; выдвижение гипотезы, апробация и уточнение адекватных условий, методов и средств разрешения проблемы, обобщение результатов и прогностика. Акценты в познавательной активности исследовательского характера переносятся с овладения знаниями о существе проблемного явления, которые становятся все более доступными в век информационных телекоммуникаций, на способы овладения этим знанием как принцип познания путем развития системного мышления, т.е. умений:

- находить в теории и практике здорового образа жизни идеи, ценностно-смысловые решения, закономерности, ресурсы и тенденции, адекватные логике здоровьеразвивающего педагогического явления;
- осуществлять взаимопереходы от частного к общему и от теории к ее следствиям;
- выстраивать образовательный процесс в единстве обучающих, развивающих и воспитательных функций;
- задействовать в познавательном процессе сферу эмоционально-чувственного, когнитивного и деятельностного освоения ценностей, значений и

норм культуры здоровья в контексте общей и педагогической культуры студента;

- опираться в научном познании основ здорового образа жизни на опыт обыденного мышления (религии, искусства, народного творчества и др. формы иррационального познания);

- выстраивать педагогический процесс (цель, задачи, методы, средства, условия) и субъект порождающие отношения между преподавателем и студентом при изучении содержания культуры здоровья в логике системного исследования;

- осуществлять процесс самопознания как знания о себе и осознание себя управляющим собственным здоровьем и профессионально поддерживающим инициативу оздоровления у воспитанников;

- предупреждать дидактически обусловленные риски здоровья у субъектов образования.

С этой целью в своей опытно-экспериментальной работе мы использовали учебный материал и подготовленный к нему блок заданий, побуждающих к поиску межпредметных связей, продумыванию и варьированию ассоциаций на заданную тему, к прослеживанию преемственности в изучении проблемных аспектов безопасности личности и здоровья человека, альтернативных решений и построение прогноза.

Становление внутренней жизненно-профессиональной позиции будущего учителя как субъекта культуры здоровья отражает сформированность критического мышления и чувства ответственности у студента за осуществляемый выбор в ситуациях неоднозначного решения, что актуально при ускоренных темпах общественных процессов и их вероятностью [133, 302]. Для этого мы использовали комплекс развивающих способов и приемов, которые включали:

- способность уверенно ориентироваться в излагаемом материале и оценивать степень достоверности предлагаемой учебной информации с тем, что известно в этой области;

- открытость нестандартным способам решения как известных, так и непредвиденных валеологических задач в педагогике, стремление к познанию нового;

- готовность к конструктивному диалогу, умению отстаивать собственную точку зрения и пересматривать свое отношение к проблемному объекту или явлению при неопровержимых доводах оппонента;

- самооценка и самопознание сформированности личностно-профессиональных качеств при сопоставлении с выдвигаемыми обществом требованиями к личности учителя как субъекта культуры здоровья;

- рефлексия всех этапов и звеньев развития субъектного и субъективно-го опыта здорового образа жизни в связи с успешностью личной и профессиональной социализации студента.

Одним из технологических приемов при формировании критического мышления был использован прием критического насыщения и критической корректности учебного материала, суть которого в самых общих чертах выражается в следующих положениях:

- включение в учебный материал фрагментов научного текста, которые побуждают студента осмысливать предложенное с различных, независимых друг от друга позиций, что побуждает к самостоятельности при оценке достоверности утверждений;

- представление в учебном материале идей, концепций, фактов, описаний формально-утверждающего характера, а также требующих исследования разных уровней значений и их критическое оценивание, расшифровку глубинных смыслов за очевидными и поверхностными высказываниями. Преподаватель в данном случае выступает не в роли изрекающего истину в последней инстанции, а в позиции исследователя, вовлекающего студента в поиск выхода из проблемной ситуации;

- отражение в образовательной информации логики исторического способа познания той или иной констатации в содержании педагогического обра-

зования с драматизмом столкновения различных идей, взглядов и представлений о существе рассматриваемого явления с позиции здоровьесбережения;

– в учебный материал и в демонстрируемые способы организации педагогического процесса следует включать примеры, иллюстрирующие дефекты и погрешности профессионально-педагогической деятельности, препятствующие природо-и-культуросообразности образовательного процесса.

Стимулирование рефлексивной активности студента способствовало избирательности его по отношению к традициям и новациям в педагогике здоровья, а также объективизации ценностей культуры здоровья в актах творческой самореализации. В опытной работе эффективными, в этом плане, были имитационно-ролевые игры; решение «задачи на смысл»; сократовская беседа; учебная дискуссия с анализом-интерпретацией идей известных философов-мыслителей, педагогов, деятелей культуры и науки, представленных в выдержках из их произведений, цитат и высказываний; учебный диалог как формируемый опыт философской рефлексии при устном и письменном обсуждении студентами универсальных мировоззренческих смыслов культуры здоровья; разработка проектов при решении проблемных аспектов образа жизни молодежи, их защита и рецензирование; взаимооппонирование реферативных и курсовых работ; составление отзыва-рецензии на содержание телевизионных передач по проблемам здоровья и воспитания здорового ребенка; приемы аргументации и доказательства правомерности своего суждения или признания иной точки зрения.

На данном пути встречались трудности, как объективного, так и субъективного характера. К первым относились индивидуально-личностные особенности восприятия и мыслительной деятельности студента, которые ограничивали его познавательные ресурсы; ослабление у определенной группы обучающихся ассоциативной или зрительной памяти; низкий уровень общеобразовательной подготовки и специальных знаний по культуре здоровья; при высокой значимости для студента смысложизненных проблем имеющие место в вузе ог-

раничения в определении референтных лиц для их обсуждения; превалирующая в высшей школе модель взаимодействия студента и преподавателя в формате объект-субъектных отношений и др.

К причинам субъективного характера следует отнести погрешности при организации учебного процесса, а именно: неадекватность задачам здоровьеразвивающего образования используемых преподавателем методов, средств и форм обучения; неустойчивая мотивация студентов к самореализации при оздоровлении собственного образа жизни; формальный подход к овладению профессиональными компетенциями педагога с готовностью к оздоровительной работе в образовательных учреждениях; ослабление внимания преподавателей к воспитательным задачам педагогического процесса; узкий диапазон доверия студентов к преподавателю и др.

Перечисленные факторы неблагоприятным образом сказывались на способности студентов с уверенностью и бегло переносить усвоенные знания и способы деятельности в новую для себя образовательную ситуацию, а также на личный опыт оздоровления и оптимизацию учебно-педагогической деятельности; выявлять общие признаки в понятийно-тематическом или межпредметном обобщении учебного материала; выходить в область обобщений при оценке частных задач по оздоровлению педагогического процесса; при конструировании приемов и способов оздоровления в нестандартных ситуациях педагогического процесса и др.

Устранение трудностей предполагало исследование преподавателем причин и степени отставания студента от требований к уровню профессиональной подготовки в данной сфере педагогической деятельности путем тестирования, индивидуальной педагогической беседы, консультации-консилиума с преподавателями курса, а, при необходимости, с лечащим врачом студенческой поликлиники и родителями. В опытной работе предусматривалась практика индивидуальной работы со студентами, самостоятельная работа с комплексом заданий по учебному материалу и тестами разного уровня сложности для самоконтроля знаний, развивающие упражнения на концентрацию внимания, самовнушение,

закрепление моторных и умственных действий, релаксацию, логическое мышление и развитие речи.

В определении критериев для отбора учебного материала учитывали его развивающий потенциал в реалиях существующих и прогнозируемых опасностей и рисков для жизни и здоровья современного школьника; с возможностью целостно отражать основные элементы социального опыта здорового образа жизни в диалоге (полилоге) культур; соответствие структуры и содержания педагогического образования требованиям непрерывности, фундаментальности, информативности, оперативности в обучении и профессиональном воспитании учителя с ключевыми компетенциями в педагогике здоровья; потребность в системном образовании студентов. Исходя из перечисленного, мы определили следующие основные критерии ценности учебного текста с позиции философско-культурологического подхода:

- насыщенность философским содержанием, проблемами и понятиями высокой степени обобщения (категории культуры здоровья);
- наполненность текста содержанием глобальных проблем, связанных с сохранением жизни на Земле, биогенетическими ресурсами человеческой телесности, с нравственными оценками достижений современной биологии человека и медицины;
- обращение к философской проблематике образовательной деятельности на основе сопоставления различных школ, концепций, парадигм;
- наполненность текста содержанием общечеловеческих проблем и вопросов, актуальных для личностного и профессионального самоопределения студентов в мире культуры здоровья;
- диалогичность и полилогичность текста по форме и содержанию;
- обращение текста к субъектному опыту студентов в самоорганизации здорового образа жизни, к идеям молодежных субкультур, оказывающим на них неоднозначное влияние;

– гуманность, духовность, нравственность, вопросительность, красота текста.

Следует отметить, что обучение основам здорового образа жизни требует от обучающихся освоения значительного по объему учебного материала на уровне четкого воспроизведения и автоматизма. В опытно-экспериментальной работе данный факт реализовался нами при сочетании методов репродуктивного (иллюстративно-объяснительный, программирование) и развивающего обучения (постановка проблемной ситуации, разработка проектов, имитационно-ролевые игры, учебный диалог, учебная дискуссия, лабораторно-практические занятия). Оптимальное сочетание перечисленных методов позволяло достичь эффективности образовательного процесса, т.к. каждый из представленных подходов вносил свой вклад в развитие личности будущего учителя с необходимым минимумом ключевых компетенций в области безопасности и здоровья.

Так, с помощью сообщающего обучения удастся в сжатом виде передавать значительный объем научных данных о предмете исследования. Опираясь на выработанные правила и образцы безопасного поведения, деятельности и общения, акцентировать внимание студентов на главном в типовых учебных ситуациях. Объяснительно-иллюстративная технология обучения имеет заметный ресурс эффективности на учебных занятиях обзорного плана, а также при изложении преподавателем новейшей (или оперативной) научной информации, не нашедшей отражение в учебниках и учебных пособиях. Ориентированное на усвоение и воспроизведение, на деятельность по образцу и предписанию, сообщающее обучение создает необходимую научную основу (знания, умения и навыки) для следующего закономерного этапа саморазвития согласно логике исследовательского подхода к обучению.

В опытно-экспериментальной работе мы обращались к практике программированного обучения, с помощью которого, с одной стороны, удавалось организовать образовательный процесс в строго заданном направлении, а с

другой – активизировать самостоятельную работу студентов, включая самоконтроль за продвижением в учении.

Руководящим принципом при обращении к перечисленным технологиям обучения служило для нас известное высказывание Д.Л.Моули: «Предписание дано не для нашего сведения, а для нашего преобразования».

В процессе опытно-экспериментальной работы мы широко использовали технологию модульного обучения, эффективность и результативность каждого цикла которого в учебной деятельности основываются на корректности логики структурирования умственного действия. Обращение к данной технологии не явилось для нас случайным решением. Выбор основывался на природосообразности познавательной деятельности человека, когда он следует от всеобщего к общему и единичному исследованию проблемных явлений жизни, с опережающим изучением теории и последовательным введением в процесс обучения все большей конкретики на основе заранее сообщенной структуры понятия [241, С. 52].

Для продуктивного запоминания мы рекомендовали студентам составление и использование в учебном процессе толковых словариков, предметного глоссария, различных свертков информации (от представлений к понятиям, от понятий к закономерностям и др.). Для развития логического мышления практиковали табличное представление информационного материала с анализом и синтезом взаимосвязей его фрагментов, построение логических схем по теме, совокупности тем, всего курса с учетом межпредметных связей.

Освоение студентами содержания педагогического образования на уровне фундаментального знания, способов деятельности и системы отношений, укрепляющих вектор стабильного и устойчивого развития современного человека в различных перипетиях его жизни, позволяет говорить о формировании у будущих учителей ключевых компетенций ориентировочного значения, включая:

- познание и объяснение педагогических явлений и объектов окружающего мира с позиции безопасности личности и здоровья человека;

- минимизацию неоправданных конфликтных столкновений и непонимания, в педагогической практике – развитие культуры общения между учащимися (студентами) и учителями (преподавателями);
- освоение и достойное исполнение студентом различных социальных ролей как человека культуры здоровья и безопасности жизнедеятельности;
- самопознание, самооценка и саморегуляция поведения, деятельности и общения в согласованности индивидуально и общественно значимого «порядка жизни»;
- рефлексия осваиваемых способов профессионально-педагогической деятельности через призму оздоровления учащихся по ходу их обучения в школе.

Известно, что ведущий метод формирования компетенций – метод проектов. В опытно-экспериментальной работе мы обращались к данному способу организации образовательного процесса по таким темам в содержании медико-биологических дисциплин, как профилактика инфекционных заболеваний в учебных заведениях, предупреждение аутоагрессивного поведения подростков (употребление наркотиков, алкогольных напитков, курение табака), здоровье-развивающие технологии обучения и воспитания и др. В рамках данного метода практиковали конкурсы проектов, их публичную защиту и оппонирование на семинарских занятиях, демонстрацию разработок в виде стендовых сообщений, выступления на научно-практических конференциях, публикации в сборниках и журналах. Студенты апробировали и внедряли проекты во время педагогической практики и др.

Таким образом, компетентность учителя в вопросах безопасности и охраны здоровья расширяет его возможности для успешной личной и профессиональной социализации, так же, как укрепляет ресурс жизнеспособности в экологически напряженной среде жизнедеятельности современного ребенка, что придает образованию, приводящему студента к компетенциям, высокую мотивированность. При компетентном подходе знания не исчезают из структуры

образованности учителя, а выполняют в ней ориентационную роль как «образовательное знание» (М.Шелер), которое полностью усвоено. О нем не нужно вспоминать, оно всегда здесь как «вторая натура». В противном случае, знания приобретают форму сведений, т.е. знаний «на всякий случай» (Б.Д.Эльконин), что приводит к его отчуждению от повседневности жизни как не являющегося собой личностный смысл и значение.

Проблема смысла в психологии активно разрабатывается в понятиях «смысла жизни» (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Д.А.Леонтьев, Л.Н.Коган, В.Франкл и др.), «жизненного смысла» (Д.А.Леонтьев), «субъективных отношений личности» (Б.Ф.Ломов), «мотивационно-смысловых отношений» (А.Г.Асмолов), «личностного смысла» (А.Г.Асмолов, В.С.Братусь, В.П.Зинченко, Д.А.Леонтьев и др.).

По мнению В.Франкла стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни является врожденной мотивацией, присущей всем людям. Смысл – основной двигатель поведения и развития личности. Он не субъективен, человек не изобретает его, а он выступает как императив, требующий своей реализации [257, С. 26]. Смысл жизни, постигаемый в результате личностной переработки и личностного переживания содержания всех элементов своих сущностных сил, выступает целенаправленно побуждающим, регулирующим, детерминирующим поведение субъекта феноменом [213, С. 212].

В связи с этим, содержание педагогического образования нуждается в такой реконструкции, при которой актуализируется потребность в поисковой смысложизненной активности студента с углублением и расширением его личностно-профессионального развития как субъекта культуры здоровья, что отражает не только признание необходимым оздоровление образа жизни, но и ответ на вопрос во имя чего оно осуществляется.

Для осмысления опыта жизни, как известно, следует дистанцироваться от данной ситуации и связанного с ней переживания, выйти за пределы своей жизни, что позволяет увидеть целостность себя как субъекта и объекта идентификации. Неосмысленное же принятие содержания объекта (в нашем

случае – содержания культуры здоровья) трактуется в психологии как интроекция (Ф.Перлз, Ф.Эриксон). Смыслопоисковая активность индивида в данном случае детерминирована установками авторитетной личности (учителя, родителей, друзей) или референтной группы, отличается автоматическим признанием заданного смысла, имеет адаптивный и воспроизводящий характер.

Обращаясь к феномену «личностный смысл», подчеркнем, вслед за Е.В.Бондаревской, понимание его как особое, пристрастное отношение личности к жизненным ценностям, выполняющего функцию устойчивого регулятора жизнедеятельности и поведения субъекта [44, С. 41]. Личностные смыслы, как и смысловые отношения, обеспечивают ориентировку субъекта в иерархии ценностей, через деятельность и общение воплощаются в продуктах материальной и духовной активности, благодаря чему утверждается ценный для данного человека образ жизни (А.Г.Асмолов).

Среднее положение «царства смысла» между объектом оценки как действительностью и ценностью в виде «самостоятельного царства», находящегося вне объекта и в удалении от субъекта, позволяет связать ценность здоровья и действительность его формирования. «Соответственно этому истолкование смысла ...есть постижение субъективного акта оценки, как субъективного отношения к тому, что обладает значимостью» [203, С. 476]. Обобщая можно сказать, что субъект познания осуществляет самостоятельный поиск и формирование личностных ценностей и смыслов как субъект, понимающий и интерпретирующий содержание «всеобщего опыта и знания» о здоровом образе жизни.

В традиции экзистенциально-феноменологической, герменевтической философии (М.М.Бахтин, Х.-Г.Гадамер, В.Дильтей, В.Франкл, М.Хайдеггер, М.Шеллер, К.Ясперс и др.) понимание рассматривается в виде фундаментального способа человеческого бытия (М.Хайдеггер); развертывания имманентной логики предмета; постижения «сути дела» (Х.-Г.Гадамер); понимания себя через понимание Другого (В.Дильтей).

Основные способы постижения текста, по мнению А.С.Запесоцкого [99, С. 66], представляют собой два семантических круга, динамично накладывающихся друг на друга: «восприятие-переживание-понимание»; «автор-интерпретатор-адресат». Первый фиксирует в духовной жизни человека связь с физическим миром (посредством восприятия) и свойства сугубо человеческой жизни, складывающейся «из взаимодействия переживания, понимания других людей, исторического постижения субъектов истории...» [89]. По убеждению В.Дильтея, понимание возникает из интересов практической жизни и общения, из связи человеческого с индивидуализацией [90, С. 111].

Исследуя понимание в рамках семантической концепции, Л.А.Микешина рассматривает феномен как интерпретацию, представляющую собой индивидуальное смыслополагание и смыслопорождение, т.е. субъективизацию, «придание уникально-единичного характера всеобщему знанию и опыту, к которому «восходят в образовании» [172, С. 237]. Активность субъекта интерпретирующего значительно превосходит активность субъекта отражения, т.к. он должен обладать значительным объемом специального знания (а), приемами смыслополагания и смысложитывания (б), внутренним, личностным смысловым контекстом (в), быть включенным в коммуникации (г) и постоянно находиться в диалоге с Другим (д) [172, С. 19].

При организации образовательного процесса мы учитывали способы постижения учебного материала, исходя из выявленных Л.А.Микешиной особенностей взаимодействия между «автором-интерпретатором-адресатом»: выдвижение и верификация гипотез о смыслах высказывания или текста в целом. При этом предполагаются следующие «объекты ожидания»: интерпретируемый текст, внутренний мир автора, представление интерпретатора о своем внутреннем мире и представление автора о внутреннем мире интерпретатора, что, по существу, подразумевает общение-диалог между ними [172, С. 324].

Толкование интерпретации как придание четкого смысла тексту позволило В.П. Визгину выделить три уровня осмысления и соответственно три класса интерпретации текста:

- 1) понимание текста как элемента его единой концепции (систематическая интерпретация);
- 2) обращение к контексту и условиям, сближающим автора с другими мыслителями, слежением за его эволюцией (историческая интерпретация);
- 3) ориентация на вненаучные данные, определяемые культурными, социальными институтами, философией, искусством и др. (схематическая интерпретация).

Анализируя понимание в разрезе смыслообразования, ученые подчеркивают его процессуальный характер как бесконечное «циклическое» уточнение смыслов и значений, самонахождение думающего духа, движение в рамках оппозиции части и целого [126, С. 35; 172, С.63–64]. Применительно к феномену здоровья, понимание его целостной природы подразумевает понимание значений его составляющих (физического, психического и духовного здоровья), также как и движение в направлении от исследования отдельных проявлений здорового организма к целостности феномена «здоровый человек».

Отмечаются две важнейшие особенности смыслопоисковой деятельности как «означения смыслов и осмысление значений» (В.П.Зинченко). Первая выражается существенным изменением смысла и значения субъекта при введении М.М.Бахтиным ценностного подхода к совершаемым актам деятельности как «ответственного поступка», с помощью которого преодолевается «симметрия» в традиционной оппозиции «субъект-объект». Субъект познающий предстает активно действующим, участно поступающим со своего единственного и конкретного места. Он «стягивает» в свой центр «эмоционально-волевые тона и смыслы», этические и эстетические ценности и, наконец, пространственные и временные моменты [24, С. 124]. Поэтому не только сознательность, но и осмысленность деятельности являются ее ведущими особенностями (В.П.Зинченко), что, естественно, подразумевает и деятельность оздоровления. Вторая особенность выражена в трудах Г.Гадамера, где он характеризует образование ведущим гуманистическим понятием, с помощью которого удастся «ощутить глубокую духовную эволюцию» (Л.А.Микешина), понять и признать

существование традиций и предпосылок, в контексте нашего исследования здорового образа жизни. Они, выражая иррациональное в познании, как и соответствующие понятия, «таят в себе бездну исторических коннотаций». [66, С. 50–52]. Опираясь на данные замечания, можно раскрыть смысл оздоровления в структуре педагогической деятельности в его неоднозначности. С одной стороны, смысл валеологической деятельности в образовательных учреждениях постигается как первооснова для разностороннего развития личности, т.к. духовная жизнь человека исходно «произрастает» на почве его физического здоровья. С другой, – смысл представляет собой результат творческой активности студента, самостоятельно определяющего собственное личностно-профессиональное участие как «жизненного советчика» (М.Фуко) для подрастающего ребенка в проектировании им собственного культурно-образовательного пространства саморазвития.

Следовательно, педагогическая поддержка студента в поиске им смысло-жизненных установок безопасности и здоровья в связи с личностным и профессиональным развитием и саморазвитием заключается в обращении его к миру духовных и материальных ценностей культуры здоровья; в создании необходимых условий для смыслотворческой активности в актах самодетерминации культурного развития как субъекта. С этой целью при изучении медико-биологических дисциплин студенты включались в смыслопоисковую деятельность по обнаружению смысла, идеи учебного материала или обсуждаемого педагогического явления личностно значимом для своего саморазвития контексте. При этом упор делался на формирование таких смыслопоисковых умений, как:

- обнаруживать смысл педагогического явления с позиции валеологического подхода;
- устанавливать связи смыслов в различных педагогических феноменах в связи с культурно-образовательным развитием личности не в ущерб ее здоровью;

- проводить сравнительный анализ соответствия принципу природо-и-культуросообразности парадигм, систем, целей, содержания, методов обучения и воспитания в различных концепциях и практиках образования;
- реконструировать содержание педагогического образования с учетом здравотворческого смысла профессионально-педагогической деятельности учителя;
- устанавливать собственные смыслы альтернативных педагогических подходов к оздоровлению образовательного процесса.

С этой целью мы прибегали, в частности, к методу решения «задачи на смысл». «Сознание строится, формируется, – писал А.Н.Леонтьев, – в результате решения 2-х задач: 1. Задачи познания реальности (что сие есть?); 2. Задачи на смысл, на открытие смысла (что сие есть для меня? ... Последняя ... в своем общем виде это – «задача на жизнь»» [цит. 151, С. 258]. Анализируя понимание А.Н.Леонтьева «задачи на смысл» как задачи осознания тех мотивов, которые сообщают смысл тем или иным объектам, Д.А.Леонтьев обосновано расширяет толкование данного феномена. Исходя из представлений о смыслообразовании, он «задачу на смысл» видит в определении места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта [151, С. 258–259] путем ответа на вопросы (и их вариации): «Ради чего я это делаю?», «Как эти действия (явления) могут повлиять на мою жизнь?». Более полное осознание смысловых связей проблемного явления (процесса), по сравнению с исходной педагогической ситуацией, приводит к изменениям, которые по отношению к исходному смыслу выступают как его вербализация (воплощение в значениях), а по отношению к предметному содержанию – как расширение контекста его осмысления. Прежде чем изменить существующие в традициях культуры ее жизненные смыслы, а значит установить перемены и в категориальных структурах индивидуального сознания, необходимо вначале эксплицировать их (1), сопоставить с реалиями бытия (2), критически осмыслить как целостную систему (3). Из неосознанных, неявно функционирующих в понимании и деятельности студента универсалии культу-

ры здоровья должны превратиться в особые предметы критического рассмотрения, должны стать категориальными формами, на которые направлено сознание [231, С. 278].

Размышляя над проблемными аспектами культуры образа жизни (или педагогической задачи) в ходе учебного диалога, педагогической беседы студенты меняют свои оценочные суждения как оказавшиеся по ходу размышления поверхностными и неадекватными; либо, оценив первоначально событие как благоприятное в текущем времени, выясняют его негативное значение для стратегических жизненных смыслов и целей. Наиболее заметный результат от применения данного метода мы наблюдали при обсуждении проблемных сторон образа жизни некоторой части молодежи (например, курение). Метод развивает у студентов культуру философствования. Она обращена сегодня не столько на смену способов мышления, сколько на изменение культуры эмоциональных переживаний и ценностных ориентаций, способов деятельности и поведения студента, что отражает активизацию как защитных функций педагогической культуры и педагогического образования, так и преобразующих мировоззренческие основы смысловых ориентаций будущего учителя в становлении действительно свободным и ответственным человеком. «... И это – составляющие его духовности» (В.Франкл). Рефлексия универсальных категорий культуры, роли и значения института образования в решении глобальных проблем человечества характеризует студента как способного принимать решения, формировать смыслы, развивать схематизм решения проблемы, переструктурировать системы существующих модальностей («опасность-безопасность» и др.), т.е. выступать в позиции субъекта.

Познавательная деятельность субъекта, в этом случае, предстает в виде единства процессов отражения и исследования предметных смыслов как понимающего, интерпретирующего и расшифровывающего глубинные и поверхностные жизненные ценности (а). Они должны вызывать особое к себе пристрастное отношение как регулирующие жизнедеятельность и поведение студента (б),

а он, в свою очередь, – вовлечен в коммуникации и постоянно находится в диалоге с Другим (в) [172, С. 19].

Примечательно в данном контексте высказывание Ю.В.Сенько, смысл образования – в образовании смысла [218]. Проецируя мысль ученого на содержание педагогического образования в связи с гуманитаризацией дисциплин естественнонаучного цикла, можно сказать, что образование само по себе не создает смыслов в деятельности оздоровления, оно может лишь создавать такие условия, при которых стремление к смыслу здорового образа жизни становится доминирующим. Разделяя точку зрения Г.И.Гайсиной [69, С. 221] о механизме познания и интериоризации студентами ценностей культуры, можно утверждать, что формирование субъектного и субъективного опыта в педагогике здоровья, так же как и управление эффективностью личной жизни, происходит на основе:

- а) актуализации проблемного мышления;
- б) очеловечивания ценностей;
- в) переживания содержания ценностей.

Объединяющим началом каждой из перечисленных позиций является сфера чувств и эмоций человека.

Известный факт – реальная функция переживаний состоит в том, что они сигнализируют о личностном смысле событий, отражают ту часть «образа мира», которая служит детерминантой активности человека.

Разделяя точку зрения М.К.Мамардашвили, можно сказать, что переживание как «апофеоз» межличностного общения имеет место, если оно произошло одновременно и в пространстве смысла. Лишь смысловое оформление опыта дает переживанию опору в предметной реальности: «человек есть в той мере, в какой его натуральные возможности соотнесены с чем-то другим и живут этим другим» [164, С. 249].

«Переживание как способ существования личностного опыта предполагает и адекватные ему субъект-субъектные формы присвоения этого опыта: общение-диалог, игровое мышледействие, рефлексия, смыслотворчество. Учебная

задача решается на личностном уровне, когда она переживается как жизненная проблема, что, в свою очередь, мобилизует и соответственно развивает мощные структуры интеллекта» [151, С. 29].

Опытная работа свидетельствует об эффективности в процессе культурной идентификации студента и становления у него профессионального самосознания обращение к литературе, народному творчеству, религии, истории, живописи, кино-и-фотоискусству, т.е. к областям духовной культуры, где человек предстает во всей целостности и полноте человеческого бытия. При обращении к искусству и игровым формам познания, способ бытия которых иной, нежели объектов естествознания, удастся приблизиться к герменевтическому, в отличие от гносеологического, пониманию истины. Условием возможности смысловых перестроек под воздействием искусства является готовность субъекта к таким перестройкам, его открытость к диалогу с иной смысловой перспективой. Возникающее в этом случае противоречие между собственной и чужой смысловой ориентацией мировосприятия становится движущей силой для «организации ...поведения на будущее, ... требование, которое ... заставляет ... стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней» (Л.С.Выготский) [цит. по 151, С. 269]. Смысловые перестройки, происходящие под воздействием контакта с искусством, не являются жизненно необходимыми сегодня, но вооружают субъекта механизмами преодоления реальных кризисов завтра [151, С. 269]. В том случае, если взаимодействие смыслового содержания произведения с личным опытом студента приводит к реальным трансформациям последнего, художественное переживание завершается эффектом катарсиса.

В процессе изучения курса «Безопасности жизнедеятельности», а также спецкурса «Основы здорового образа жизни и профилактика болезней» мы активно обращались не только к произведениям искусства, но и к побуждению студентов к самой творческой деятельности (в том числе художественного содержания – оформление буклетов, эмблем, исполнение музыкальных произведений, творческие сочинения и др.) как средству изменения смысловых струк-

тур личности студента, проявляющего «не только знание о явлениях, но и отношение к ним» [208, С. 264].

Типичными заданиями и приемами обучения в ходе опытно-экспериментальной работы, направленными на субъектное развитие студента при овладении ценностно-нормативным, когнитивным, поведенческим и деятельно-творческим потенциалом культуры здоровья, явились:

а) поиск смыслов и значений ценностей культуры здоровья в диалоге с преподавателем, студентами, с самим собой; текстом; художественным произведением;

б) учебные дискуссии;

в) моделирование трансролевых позиций;

г) освоение пакета психолого-педагогических методик по (само)диагностике, (само)анализу и (само)регулированию состоянием физическое и психического здоровья;

д) комплекс упражнений по самооздоровлению и оздоровлению детей в процессе образовательной деятельности;

е) анализ отрывков произведений художественной и публицистической литературы, изобразительного искусства, оперативных данных в средствах массовой информации о проблемных аспектах здоровья и безопасности современного человека;

ж) интерпретация смыслов предложенных для анализа цитат, высказываний и сообщений;

з) прием работы с неоконченными предложениями.

При обучении мы ориентировались на формально-логические и образно-чувственные виды мыслительной деятельности студентов, опирались на их способность к интуиции и воображению, на практическую деятельность по профилактике чрезмерного психофизического напряжения в учебном процессе при его совместной и самостоятельной организации.

Анализ педагогических ситуаций, связанных с валеологическими ценностями культуры учителя, требует от студента перемены самоощущения с тра-

диционного отношения к себе как объекту воздействия в модели знаниецентристского образования к роли субъекта, преодолевающего позицию «ведомого» в мир «образования и здоровья». Преподаватель в данном случае выступает посредником между личностью студента и культурой здоровья, укрепляет направленность студента следовать спортивному образу жизни; помогает понять, принять и признать самоценность жизни и здоровья ребенка, исследовать проблемы данного периода в жизни человека и, тем самым, открыть для себя глубинные смыслы собственного предназначения в профессии как субъекта культуры здоровья.

«Методология вчувствования» – вариант названия в современной науке герменевтического подхода – предполагает адекватный ему метод, в частности, метод эмпатии. По К. Роджерсу, эмпатическое понимание включает в себя проникновение не только в мысли, но и чувства человека, умение смотреть на проблему с его позиции, встать на его место, что, в контексте нашего исследования означает чувствительность педагога к процессам природосообразного образования [205].

Описание «полноценной эмпатии» (К.Роджерс) как многогранного процесса, включающего вхождение в личностный мир другого и пребывание в нем «как дома», постоянная чувствительность к меняющимся переживаниям другого [200, С. 158] знаменуют собой «понимающий» подход в воспитательной деятельности педагога. В отличие от «знаниевого» подхода, когда учитель демонстрирует способность усвоить и воспроизвести знания о ребенке (в нашем случае, о психофизических особенностях детского возраста), в правильности которых он не сомневается, то «понимающая» тактика общения подразумевает способность постичь внутреннюю связанность, организованность рассматриваемых явлений, составить ясное представление о причинно-следственных связях между культурой, образованием и здоровьем ребенка.

Эффект эмоционального резонирования, возникающей при данной модели общения, отражает способность личности откликаться на различные эмоциональные состояния партнеров. Эмоциональный резонанс между учителем и

учеником вызывает сложение их энергий, стимулирует дополнительный психологический эффект взаимодействия – синергизм.

Живой опыт духовно-нравственных отношений приобретается, как известно, путем переживания жизненных радостей и сложностей, благодаря которым человек развивает в себе родообразующие человеческие качества. Механизм решения нравственных задач в процессе личностно-профессионального развития студента, осознающего и переживающего смысл своего профессионального призвания как несущего и передающего эстафету любви и заботы к ребенку, последующим поколениям учителей включает:

- собственный нравственный опыт победы над своими слабостями и недостатками, преградами на пути к личностному и профессиональному росту при соизмерении собственных амбиций с интересами окружающих людей;
- выявление, осмысление, осознание скрытых противоречий (само)развития силой и глубиной нравственного мышления;
- возвращение опыта культуры чувств и переживания посредством обращения к образам искусства, религии, народного творчества, а главное – к практике добрых дел, сподвижничества, соучастия и ответственности за воспитание здоровой социально активной и творческой личности ребенка;
- толерантность личности к жизненно-ценностным пристрастиям в культурах образа жизни иных народов;
- не простое принятие ценностей культуры здоровья, а утверждение их в противовес соблазнам чрезмерных удовольствий.

Развитие чувственной сферы и эмпатической впечатлительности у студента происходит по мере интеграции в расширяющуюся сферу профессиональной социализации и основывается на закономерностях психических процессов перцепции. Посредством сочетания адекватных этим процессам психолого-педагогических приемов и методов осуществляется движение студента в саморазвитии и выход на новые рубежи духовного роста. Педагогические условия, способствующие столь непростому процессу, включают формирование

проблемных ситуаций нравственного выбора; привлечение студентов к живому общению с детьми в различных видах и формах педагогической работы (педагогическая практика, участие в волонтерском движении и различных акциях «За здоровый образ жизни», работа в пионерских лагерях, в учреждениях социальной поддержки детей и подростков и др.) с первых курсов; участие в общественно-полезной деятельности.

Основным способом познания других, самого себя, человеческих отношений является, как известно, общение в форме диалога.

Теория диалога многогранна. Это этические и эстетические аспекты проблемы в работах М.Бубера [50] и М.М.Бахтина [24]; определение «диалогической жизни» основой человеческого бытия М.Бубером; законы мышления как «диалогистики» в трудах В.С.Библера [36] и др.

В современной литературе определены следующие требования к предмету диалогического общения, которые конкретизированы нами в связи целью осуществляемого исследования:

- 1) он должен выражать собой значимую для субъектов общения проблему или ее аспект;
- 2) каждый участвующий в диалоге выражает собственное мнение о предмете обсуждения, и оно отличается от позиции другого;
- 3) содержание предмета общения порождает индивидуальные смыслы, которые пересекаются в ходе взаимодействия и создают общее смысловое поле [69, С. 227];
- 4) в ходе диалога индивидуальному сознанию открывается то, что ранее от него было скрыто ввиду одностороннего взгляда на предмет.

Важным условием диалога является свобода и равноправие партнеров, положительное отношение друг к другу, признание общих правил взаимодействия, личностный контакт на основе сопереживания и взаимопонимания [141, 305].

Структурной единицей диалога, как формы речевого общения, Г.М.Кучинский рассматривает цикл в виде единого целого. Он образован двумя

взаимосвязанными речевыми актами партнеров, когда первый открывает, начинает общение и детерминирует последующий. Речевые акты, образующие цикл, обязательно взаимосвязаны содержанием [141, С. 20–23]. Ученый предположил существование трех основных элементарных циклов речевого общения:

1. Сообщение – отношение к сообщению.
2. Вопрос – ответ.
3. Побуждение к действию – его выполнение или невыполнение.

Чтобы диалог состоялся, необходимы условия, предполагающие:

- материал, проблему субъективно значимого содержания, которые побуждали бы участников педагогического взаимодействия к заинтересованному обсуждению;

- диалог – это не просто разговор, а сотрудничество, в котором распределены роли, а сам сценарий общения разворачивается внутри других личностно значимых сфер деятельности как некая жизненная ситуация, как образ жизни преподавателя и студента, куратора и группы, педагогического и студенческого коллективов;

- общение-сотрудничество эмоционально окрашено, предполагает обмен информацией, обсуждение различных точек зрения, поиск сущности или собственного смысла явления, умение отказаться от собственного мнения при напоре убедительного оппонирующего влияния, а также понять иную позицию при спорном вопросе, сохраняя статус собственного заключения и др.;

- личностно-смысловой диалог порождается процессом со-развития преподавателя и студента в результате сближения их ценностей, осознания их личностного равноправия и доверия друг другу;

- групповое взаимодействие предполагает согласование партнерами однозначности толкования терминов, понимания закона или модели, с позиций которых обсуждается проблемная ситуация и др.

Общение в диалоге есть условие для реализации субъект-субъектных отношений. Если монологическое общение предполагает доминирование единого

смысла с безоговорочным принятием его всеми участниками коммуникации, то диалогическое общение есть совместное обсуждение ситуации, совместная направленность на разрешение проблемы при сближении детерминаций смыслового и причинного побуждения к деятельности, общению, поведению.

Опираясь на теорию познания, диалогового общения, деятельности мы сформулировали основные принципы философско-культурологического подхода, которые составили теоретическую базу для разработки технологии поиска смысловых ориентиров культуры здоровья будущего учителя, следующего содержания:

- влияние философских идей на развитие научного знания о воспитании здорового подрастающего поколения осуществляется через систематизацию в виде целостного обобщения соответствующего практического и познавательного опыта человечества;

- процесс познания как поиск истины осуществляется студентами посредством интеллектуальных, нравственных и личностно смысловых переживаний, критических позиций, научных подходов, в повседневности жизни, определяющих в совокупности многовекторность решения педагогических задач, связанных с оздоровлением образовательного процесса;

- изменение жизненных смыслов и пересмотр профессиональной позиции в отношении здоровья и практики оздоровления требует их экспликации, сопоставления с реальным качеством жизни и ее перспективами, критического осмысления, порождения новых смыслов и осуществления их как целостная система;

- побудительная и развивающая сила противоречия между знаниями, значение которых подлежит усвоению, и необходимостью обнаружения личностного смысла в них становится более значительной, если знания приобретают характер отношений;

- творческая самореализация личности будущего учителя человеком культуры здоровья – высшая форма проявления его субъектного и субъектив-

ного опыта, основу которого составляет развитие студента в культуре здоровья как диалог с ней.

Само опытное обучение строилось в формате диалогического взаимодействия в виде формального диалога; содержательного диалога, представляющего содержание учебного материала в форме диалога; личностно-смыслового взаимодействия как способа ценностно-ориентационного сближения позиций.

Выделим следующие формы диалогового обучения, которые имели место в опытно-экспериментальном процессе: представление учебного материала в виде системы проблемных вопросов дискуссионного характера; моделирование педагогического общения на основе введения разноуровневых трансакций; создание импровизационно-игровых ситуаций, в которых были бы востребованы социокультурные функции студента как субъекта культуры здоровья. Для этого, в частности, обращались к вопросам вечного проблемного исследования. Они «втягивают» человека в размышления и «вытягивают» из него мысли (В.А.Конев) о жизни и смерти, здоровье и болезни, опасности-безопасности, любви и предательстве и др. «Точками интенсивности» (М.К.Мамардашвили) на семинарских занятиях служили вопросы нравственного выбора, «оставленного» или «покинутого» вопроса (Э.Левинас), т.к. ответ на них подразумевается только один.

Следует сказать, что идея диалога как формы сотрудничества и партнерства в учебном процессе вуза реализуется достаточно сложно, что обусловлено устоявшейся практикой монологичных форм обучения, ситуативностью обращения преподавателя к субъект-субъектному опыту отношений со студентами; недоверием к субъектному опыту студентов; некомпетентностью отдельных преподавателей в психологии межличностного общения, а также в связи с низкой педагогической культурой, в том числе в аспекте ее здоровьеразвивающей функции. Преодолеть инертность некоторых преподавателей к данной форме сотрудничества со студентами удавалось посредством ежегодно проводимого на базе вуза семинара для повышения квалификации преподавателей высшей школы в соответствии с разработанной для него программой (приложение 5),

мастер-класса, взаимопосещений, участия в работе научно-практических конференций разного уровня и др.

Необходимым элементом формирования культуры здоровья будущего учителя является побуждение его к самопознанию как процессу, направленному не только на знание себя, но и себя как активного начала, раскрывающему в своем конкретном, частном «я» его производность от общественного «мы». Это значит, что самопознание невозможно без наличия другого человека и общения с ним, т.к. личность познает и выявляет себя, вступая в диалогические отношения с другими людьми. Только через «Ты», человек становится «Я» [50, С. 21]. Выступая субъектом познания собственного «Я», человек является «зеркалом» для другого «Ты» (С.Л.Франк). Это означает также, что самопознание осуществляется в повседневной практической деятельности оздоровления, как совместно организованной, так и самостоятельно осуществляемой студентом.

В опытно-экспериментальной работе мы уделяли данной стороне культурного развития студентов приоритетное значение путем взаимодействия различных структурных подразделений университета при реализации комплексной программы оздоровления студентов в вузе «Образование и здоровье». В учебном процессе и в свободное от учебы время осуществляется обучение основам диагностики-самодиагностики физического и психического развития студентов с использованием для этого различных образовательных программ (медико-гигиенические, психологические, физического развития) на базе кафедры охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности, Центра психологической помощи «Универсум», кафедр факультета физической культуры, студенческой поликлиники, санатория-профилактория, бассейна и спортклуба. Для этого были разработаны нами лабораторный практикум «Диагностика и контроль психофизического развития студентов», паспорт здоровья, пакет учебно-методических и учебных пособий: «Стресс и здоровье», «Психофизическое благополучие и методы коррекции стрессовых состояний», «Работоспособность и утомляемость: пути повышения эффективности умственного труда», «Ком-

пьютер и здоровье», что в совокупности повышало заинтересованность студентов в оздоровлении собственного образа жизни [78].

Остановимся на исследовании развивающего потенциала учебной дискуссии, как на одном из ведущих средств при формировании у студента культуры рефлексивного мышления. Она диалогична по самой сути – и в плане формы организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала [69, С. 239].

Главная особенность дискуссии заключается в том, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины, причем все участники – каждый по своему – задействован в организации этого обмена [122, С. 180].

Культура дискуссии предполагает:

- умение слушать других, внимательно относиться к их аргументам, оценивать убедительность высказываний;
- терпеливо выслушивать собеседника;
- умение формулировать свою позицию, задавать вопросы и давать аргументированные ответы в ситуации оживленного обмена мнениями;
- отказаться от излишней эмоциональности, мешающей ходу дискуссии и свободе изложения точки зрения другими собеседниками;
- понимающее отношение к возможным неточностям и погрешностям рассуждений в выступлении участников дискуссии.

К задачам дискуссии мы относим:

- актуализацию ранее полученных знаний;
- выявление скрытых парадоксов, контрастов и противоречий в его структуре как побуждение к углубленному исследованию учебной задачи;
- коллективную «шлифовку» понятийного аппарата (Г.И.Гайсина);
- фильтрацию идей, выбраковку малоценных и выделение перспективных положений при организации оздоровительной работы в образовательных учреждениях;

- благоприятное воздействие состязательности мысли на уточнение собственной позиции относительно предмета дискуссии;
- мобилизацию нравственных и интеллектуальных сил в решении педагогических задач или личных вопросов, связанных с оздоровлением образа жизни.

К сфере задач организации взаимодействия в группе относятся:

- введение табу на перевод дискуссии в плоскость обсуждения интимных сфер жизни и здоровья ее участников без их согласия;
- достижение согласованности в процессе дискуссии;
- вовлечение каждого студента в обсуждение проблемы;
- соблюдение правил и процедур совместной поисковой активности;
- достижение цели дискуссии.

Педагогически важным для нас являлись результаты, получаемые на «пересечении» решений этих задач [69, С. 241; 122, С. 183]:

- закрепление учебного материала, его творческое осмысление и формирование ценностных ориентаций;
- обнаружение новых смыслов и значений в предмете обсуждения, представление своей точки зрения как позиции;
- активизация познавательной активности студентов;
- выбор и взвешивание подходов к решению проблемы.

При выборе темы учебной дискуссии мы исходили из следующих ориентиров:

- соответствие темы дидактической задаче;
- актуальность и оперативность в выборе темы;
- необходимая подготовленность студентов для осознания и обсуждения темы.

Большие возможности для дискуссии таят проблемы глобального характера: кризис безопасности и здоровья современного человека; поиск смысла и цели человеческой жизни и собственного в ней предназначения при деформи-

рованной в обществе системе ценностей; здоровье как феномен культуры; роль и место системы образования при воспитании свободной, творческой и здоровой личности ребенка; роль учителя при воспитании здорового ребенка и др. Последовательность совместных действий преподавателя и студентов подразумевала:

1) фиксацию наиболее актуальных, неоднозначных и интересующих большинство студентов группы проблем, связанных с образом жизни молодежи в связи с успешной карьерой в личной и профессиональной сфере жизнедеятельности;

2) выделение различных концептуальных подходов к решению исследуемой проблемы;

3) объединение студентов в микрогруппы, каждая из которых доказывает и отстаивает правомерность того или иного теоретического подхода к обсуждению;

4) вопросы желающих к каждой из выступающих микрогрупп; отзывы о сильных и слабых сторонах прозвучавших в дискуссии аргументах; оценивание эффективности предложенного способа решения проблемы для развития личности ученика и современной образовательной ситуации в целом.

Основные функции преподавателя, как руководителя дискуссии, заключаются в постановке четкой цели и, при необходимости, в определении подцелей обсуждения, побуждении студентов к участию в дискуссии и высказыванию личной или коллективной позиции, в предупреждении давления со стороны отдельных студентов на участников совместного обсуждения, в оказании поддержки стеснительным и нерешительным студентам высказывать свою точку зрения, в удержании разговора в русле обсуждаемой темы, в подведении промежуточных результатов и общего итога дискуссии.

Педагогическая ценность дискуссии возрастает, если помимо предметного содержания осуществляется анализ самого процесса обсуждения, методика которого связана с совместным определением результативности дискуссии, степени активности всех студентов группы и отдельных «лидеров», эффектив-

ности роли ведущего дискуссии, выделения приемов, которые оказались наиболее результативными или затрудняющими ход процесса и достижения его цели.

Завершая характеристику смыслопоискового диалога как личностно-развивающей технологии обучения будущего учителя, отметим его основные особенности:

1) духовное развитие личности студента в единстве ценностно-нормативного, когнитивного, поведенческого и деятельностно-творческого отношения к окружающему миру и себе лично сопряжено с нескончаемым уточнением смысла и цели собственного в нем предназначения и профессионального призвания как находящегося в процессе непрерывного самоопределения;

2) активизация познавательной деятельности студента при формировании мировоззренческого образа об окружающей действительности в параметрах ее безопасности и жизненных ресурсов для устойчивого развития осуществляется на уровне значений и их смыслов, в логике формального и эмпирического познания;

3) осмысление студентом категорий культуры здоровья как «всеобщего знания и опыта» преломляется в становлении индивидуального мировоззренческого образа культурного развития студента как субъекта;

4) создание ситуаций творчества, проблемности, глубинного общения, побуждающих к поиску личностных смыслов в инварианте содержания культуры здоровья преломляется в сформированности общей и педагогической культуры будущего учителя.

Система личностно ориентированной технологии, включающая как способы обучения на основе репродуктивной модели, так и развивающие технологии в соответствии с логикой и механизмами смысловой детерминации культурного развития, позволила добиться положительного результата при формировании культуры здоровья будущего учителя как субъекта в экспериментальной группе.

В качестве одного из методов диагностики смысловых структур личности студента нами был использован метод контент-анализа. Данный метод

позволяет количественно охарактеризовать позицию студента, его ценностные ориентации при исследовании творческих работ.

Предметом анализа стали комментарии к проектным разработкам, рисункам и плакатам на заданную тему, тексты творческих сочинений студентов.

В экспериментальной и контрольной группах студентам 4 и 5 курсов были предложены на выбор следующие темы: «Учитель как хранитель культуры здоровья», «Здоровый образ жизни и профессия учителя – миф или реальность?», «Учитель, которого ждет «Школа здоровья»», «Ребенок в современном мире проблемного выживания», «Мир здорового детства», «Воспитание здорового ребенка в проблемном треугольнике: семья, школа, улица».

Как видно из тематики, она отражает две многоаспектные проблемы, связанные со здоровьем современного учителя и современного ребенка. Значимым оказался преобладающий выбор студентами экспериментальной группы тематики, связанной с воспитанием здорового ребенка: экспериментальная группа 4 курса – 41 студент из 50, 5 курса – 38 студентов из 50; контрольная группа 4 курса – 19 из 50, 5 курса – 21 из 50. Акцентирование внимания студентов экспериментальной группы на данной проблеме мы объясняем не только систематическим обращением к ней в ходе лекционных и семинарских занятий, но и специальной центрацией сознания, мышления, чувств будущих педагогов на проблеме воспитания здорового ребенка, организации деятельностного участия студентов в работе с детьми с первых курсов обучения в вузе. Этому способствовала воспитательная система комплексного формирования культуры здоровья будущего учителя при сближении задач его личностного и профессионального развития и саморазвития как субъекта культуры.

Исследование семантического пространства понятия «здоровье» в творческих работах студентов позволило обнаружить три относительно независимых и устойчивых описаний, определяющих понимание ими данного

термина как «адаптации, приспособления» («нормальное функционирование», «внешняя привлекательность», «высокий иммунитет» и др.); «гармонии внутреннего мира» («спокойствие», «хорошее самочувствие», «приподнятое настроение», «здоровый смысл», «отсутствие болезней и личных проблем», «умеренность» и др.); «творческой самореализации, самосовершенствования» («профилактика болезней», «активное оздоровление», «культура физического и духовного развития», «забота о своем здоровье», «самоорганизация образа жизни», «целеустремленность» и др.). Для студентов контрольной группы представления о здоровье преимущественно ассоциировались с описаниями феномена в рамках адаптационной модели, как самооценности человеческой жизни, необходимого фактора для рождения и воспитания здорового ребенка, собственной здоровой старости («чтобы не мучиться»), т.е. отмечалась явная центрация на собственных ощущениях и озабоченностях. Данная позиция существенно отличалась от описания «здоровья» студентами экспериментальной группы. Для них было характерно отношение к данной ценности жизни как средству саморазвития, необходимому условию для успешной профессиональной карьеры, устойчивых семейных отношений, необходимому условию для рождения и воспитания здорового ребенка, максимальной возможности реализовать себя («чтобы помнили»). В группах сравнения не удалось проследить расхождение позиций по модели здоровья как «гармонии внутреннего мира» – уверенность, уравновешенность, спокойствие, мера – предпочтительные характеристики для всех студентов.

Обнаружилось, что для обучающихся в контрольной группе основную ценность представляет сама культура здоровья, которая испытывает, как отмечают студенты, агрессивное давление со стороны чужеродных для российского менталитета способов жизнедеятельности (питания, двигательной активности, систем оздоровления и др.). Студентами же экспериментальной группы, так же высказывающих озабоченность состоянием национальной культуры образа жизни, основной акцент переносится на личность ребенка, как главную ценность для самого учителя в его человеческом и профессионально-

педагогическом участии при воспитании его здоровым и духовно защищенным человеком.

В сравнительном аспекте мы прослеживали различия и по факторам детерминации устойчивого развития студентов. В экспериментальной группе они демонстрировали преимущественно внутриличностный план руководства собственным здоровьем: «человек сам определяет качество своей жизни», «здоровье человека – результат не только наследственности, но и собственных усилий по оздоровлению», «на врачей надейся, а сам не плошай» и т.п. Для обучающихся в контрольной группе характерной была ориентация на внешние факторы оздоровления (экология, социально-политическая обстановка, экономическое положение семьи и др.). Обнаружились несовпадающие позиции и при толковании феномена «здоровый образ жизни». Среди студентов, кто не был задействован в опытно-экспериментальном исследовании, превалирующей моделью образа жизни стала медицинская модель с преимущественным направлением на улучшение физического (соматического) здоровья. Представления о здоровом образе жизни ограничиваются в данной группе рассмотрением проблемных аспектов питания, режима труда и отдыха, физической культуры, а также фиксацией внимания на аутоагрессивном поведении молодежи (употребление наркотиков, спиртных напитков, курение, половая распущенность и др.). Студенты отзываются о практике здорового образа жизни как системе искусственно принятых мер для оздоровления (зачастую «скучных и не реальных»), а не естественного способа жизнедеятельности, смысл которого им хорошо понятен и принят.

Образ жизни, как отражающий содержание собственного смысла земного существования, – основная линия в рассуждениях студентов экспериментальной группы. Такой ход мысли сливается с рассуждениями о собственном предназначении в выбранной профессии, роли учителя в воспитании детей здоровыми физически и духовно.

«Нереально прожить жизнь без трудностей и разочарований. Возможно, что «мрачная сторона» человеческого существования на то и «дана» нам, чтобы прочувствовать и оценить во всей полноте Красоту жизни, Ее мощную пульсацию созидания и Любви» (Екатерина Т., 4 курс).

«Смысл жизни в самой жизни изменчив, но ясно одно – он выражает реализацию тех сил, которые «дремлют» внутри меня в данный период. Сегодня – это успешное завершение обучения в университете. Завтра – будут стоять другие задачи. Но при этом многообразии есть нечто универсальное, на все времена? Да, быть и оставаться человеком.» (Ильдус Х., 5 курс).

В экспериментальной группе представление о практике здоровьеразвивающего образования является более широким, чем у студентов в группе сравнения. Если для последних она сводится преимущественно к соблюдению санитарно-нормативных показателей при организации образовательного процесса и приемам оздоровления учащихся по ходу урока (физкультминутки, музыкальные паузы, ароматерапия), то студенты экспериментальной группы включают в это понятие и овладение теорией природосообразного образования, различные технологии обучения, интерактивного общения, развития дружественной среды для детей.

В своих сочинениях, творческих работах и в ходе проблемных дискуссий студенты серьезно размышляют о системе образования, роли учителя и семьи в воспитании здорового ребенка.

Таким образом, личностно-развивающая технология обучения будущих учителей, подразумевающая смыслопоисковую активность студентов при интериоризации инварианта значений и ценностей культуры здоровья с выходом на культуротворческую деятельность, способствует развитию у них субъектного и субъективного опыта и практики здорового образа жизни.

Более того, представления, выработанные в процессе смысловых ориентаций культуры здоровья, служат формулированию вопросов, выносимых студентами к себе при определении смысла собственной жизни и участия в деле воспитания здорового ребенка как имеющие прикладное значение для

оздоровления образовательного процесса. Усиление личностно-смысловой позиции студента свидетельствует о реализации им творческого начала как субъекта, проектирующего культурно-образовательное пространство для саморазвития личности ученика.

4.3. Личностно-творческий подход как стратегия развития субъекта культуры здоровья: результаты опытно-экспериментальной работы

Важнейшим принципом в становлении личности студента субъектом культуры здоровья является принцип оздоровления. Он выражает направленность будущего учителя на решение задачи самореализации через самосохранение, самозащиту, саморегуляцию и самоорганизацию личной жизни и профессионально-педагогической деятельности в русле безопасности и здоровья как проявление самобытности и уникальности духовного развития. Парадигма здравотворчества в системе образования разворачивается параллельно с распространением в обществе идей гуманизма, в связи с перестройкой учебно-воспитательного процесса на основе культуротворческой методологии. Вектор развития будущего учителя в культурном пространстве ценностей, норм и практик здорового образа жизни позволяет ему эффективно решать не только проблемы индивидуального здоровья, но и осознавать видимую связь с успешностью становления специалистом, т.к. здоровьезатратная практика обучения и воспитания подрастающей личности не может свидетельствовать о профессионализме педагога. В связи с этим, разворачивание студентом своего творческого начала в отношении физического развития, также как и духовного становления в культуре здоровья, существенно укрепляет эффективность любой его иной деятельности.

Разрабатываемый в теории и практике педагогического образования индивидуально-творческий подход к подготовке учителя [162, 182, 237, 283, 298 и др.] находит отражение в здравотворческой модели профессионального разви-

тия студента [128, 207, 238, 246, 261 и др.]. На ее основе определяются пути развития и реализации творческой индивидуальности будущего учителя при овладении им богатейшим арсеналом средств культуры здоровья. Как один из принципов гуманистической идеологии педагогического образования индивидуально-творческий подход предполагает высокую степень индивидуализации и творческой направленности образовательного процесса педагогического вуза как необходимое условие для успешной адаптации и интеграции студентов в переменных и скоростных процессах современной жизни. Основное его назначение, таким образом, состоит в создании необходимых условий для преобразования смысловых структур развития личности, когда она от логики жизненной необходимости при регуляции деятельностью посредством культуры выходит на уровень самодетерминации как управление жизненным пространством саморазвития на основе логики свободного и ответственного выбора.

Примечательна, в связи с этим, точка зрения В.А.Петровского, который, исследуя личность в становлении субъектности, описывает последовательность следующих форм деятельности: функционирование или жизнеспособность особи как предпосылка деятельности; деятельность как условие выживания субъекта; активность как высшая форма развития деятельности [194, С. 298]. Каждому из актов персонализации соответствует и особый процесс. Рассмотрим его под углом зрения нашего исследования: адаптация, т.е. присвоение индивидом социальных норм и ценностей культуры здоровья при интериоризации социально-типического опыта здорового образа жизни в актах повседневной жизни и их воспроизведение; индивидуализация как проявление субъективного во всеобщем порядке жизнедеятельности путем репродуктивно-эвристического его освоения и присвоения; интеграция, когда в результате творческой самореализации личности (экстериоризации) осуществляются изменения в окружающей ее реальности, вносится вклад в культуру здоровья в виде новых ее артефактов [194, С. 402].

Для процесса развития творческой индивидуальности учителя, как справедливо отмечает Н.Е.Мажар, важна не субъективность личности, а сама лич-

ность, которая сознательно выходит на самопознание, самоанализ и самоактуализацию [162]. Перенося данное положение автора на предмет нашего исследования, можно утверждать, что развитие субъектных свойств личности будущего учителя при овладении личностно-творческим компонентом культуры здоровья является одним из решающих педагогических условий для самооздоровления и оздоровления образовательной среды, необходимой в разностороннем развитии учеников вне предельных для их здоровья нагрузок.

Технология реализации здравотворческого подхода в самом общем виде состоит в проектировании совокупности способов, средств и условий, обеспечивающих смысловую детерминацию культурного развития будущего учителя. Этот процесс осуществляется при формировании у него целостной готовности к творческому самоопределению в виде мотивационного, теоретического и практического компонентов [82].

При этом мотивационная готовность является исходной и сопровождает все этапы формирования мировоззренческих основ культуры здоровья личности.

В теориях личности (А.Г.Асмолов, Л.И. Божович, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Маслоу, Д.И.Фельдштейн, К.Роджерс и др.) выделяются два уровня самореализации – актуальный и потенциальный. Именно со вторым связано развертывание творческого потенциала личности, уникальной способности человека приумножать ресурсы физического здоровья [199, С. 73].

Если потенциал к оздоровлению на уровне организма проявляется в возможности самосохранения, личности – самосовершенствования, субъекта в перспективе самореализации, то творческая активность выступает реальной динамической характеристикой его проявления. При этом под творческой активностью, в ракурсе нашего исследования, понимается реализация потенциала здоровья в виде проявляемой студентом инициативы качественно изменить факторы внешнего воздействия на организм (среды жизни, образовательной среды) в виде творческой деятельности и поведения, а также активности, на-

правленной на самоизменение как самодетерминация культуры здоровья или творческая самореализация.

Наиболее изученной формой валеологической активности является деятельность оздоровления, подразумевающая использование личностью новых для нее способов и средств укрепления здоровья. Педагогический аспект данной деятельности выражен в изменении факторов образовательной среды для повышения ее здоровьесформирующей функции, а также в создании необходимых условий для активизации оздоровительной деятельности самих воспитанников.

Другой формы здравотворческой активности студента является творческое поведение (В.В.Грачев), когда реализация творческого потенциала осуществляется под влиянием конкретной ситуации. Известно, что поведение состоит из отдельных поступков, отвечающих конкретной текущей задаче оздоровления и производных от личностных качеств субъекта. Творческому поведению придают индивидуальную специфику такие способности личности как вдохновение, интуиция, воображение, прозрение.

При исследовании проблемы педагогического творчества [118, 119, 182, 273, 282, 283 и др.], также как в работах, освещающих его валеологический аспект [96, 128, 233, 306, 307 и др.], обращается внимание на личностную природу механизмов и критериев развития творческого потенциала личности.

Творческая самореализация как вид творческой активности личности характеризуется, с одной стороны, скрытыми от внешнего наблюдения процессуальными и сущностными изменениями ее смысловых структур и связей, а с другой – материализацией их в виде продуктов творческой деятельности и поведения.

Становление педагога творческой личностью будет результативным, если учитывать, что главным побудительным мотивом творчества является стремление реализовать себя (А.Маслоу, К.Роджерс, Э.Фромм и др.). «Целью человеческой жизни следует считать развертывание сил человека согласно законам его природы» [258, С. 23].

Для нашей работы важным служит понимание творческой самореализации учителя не только в связи с результативным характером процесса, но и критериальным значением, т.к. мера и способ самоосуществления творческой сущности педагога выражают сформированность его культуры [69, С. 253].

В организации опытно-экспериментальной работы по апробации педагогических условий, способствующих духовному развитию и саморазвитию личности студента при овладении личностно-творческим компонентом культуры здоровья, мы опирались на следующие положения и закономерности:

- личность выстраивает уникальный, присущий только ей опыт продуктивного взаимодействия с окружающим миром при условии активного овладения инвариантом содержания культуры здоровья, причем способы культурного развития являются более значимыми показателями ее творческого самоосуществления;

- исходная причина и цель любого творчества выражается категориями «благо»; человек становится реальным творцом, если благи его помыслы и цели, к которым он стремиться, благи мотивы и средства их достижения [258, С. 23];

- «чтобы приступить к созиданию, необходимо испытать нехватку субъектности» (И.П.Смирнов);

- основным механизмом реализации творческого потенциала является любовь как исходный принцип рождения всего нового: любовь к телу, красоте души, к наукам, к ближнему и дальнему человеку и, наконец, овладение чистой идеей Красоты (Платон);

- результат деятельности может быть отнесен к творческому акту, если в ходе его происходит «жертвенное расплывание самости, отделяющей человека от других людей, от мира и от Бога» [99, С. 34], «выход из собственной ограниченности и самопоглощенности, преодоление эгоцентризма» [29, С. 267]; когда принцип «заботы о себе самом» проецируется на заботу о здоровье близких и окружающих других людей;

– подход к здоровотворчеству с позиции процесса ставит вопрос о том, какого типа личностью надо быть, чтобы реализовать данный процесс, какая среда ему способствует и какой продукт получается в результате успешного завершения этого процесса [304]; творчество как психический процесс представляет собой личностную характеристику, не как набор личностных черт, а как реализация человеком собственной индивидуальности [283, С. 13];

– окультуривание своей телесности являет собой развитие физических задатков и способностей в культуре здоровья как преобразование низшего по мере возникновения высшего, а не надстраивание второго над первым;

– человек творящий обращен, прежде всего, на себя как познающий свои природные и социальные данные, расширяющий горизонт видения самого себя «изнутри» и «извне», чтобы постоянно находиться в поиске возможностей самоизменяться интеллектуальным и практически жизненным путем, находить как можно больше проекций, планов, аспектов видения себя и своих проявлений, представлять «себя не как данность, а как иную возможность, которая реализуется не путем усилий, направленных непосредственно на себя, а путем изменения своих жизненных стратегий, апробирования новых позиций, обращения к новому классу жизненных задач» [3, С. 224], удерживая во внимании интересы Другого;

– инновационная стратегия развития педагогического образования предусматривает поворот субъекта культуры здоровья от стратегии здоровьесбережения в стремлении адаптироваться к новым для него условиям образовательной среды, к практике оздоровления путем избирательного отношения к ее воздействующим факторам;

– одной из ведущих предпосылок формирования готовности будущего учителя к творческой самореализации в профессионально-педагогической деятельности является совмещение личностного и функционального ее аспектов с учетом оздоровления образовательного процесса; в связи с этим решение проблемы должно включать формирование личности будущего учителя как разви-

вающего индивидуальное здоровье, так и овладевающего креативным опытом решения педагогических задач через призму заботы о здоровье своих воспитанников как профессионала своего дела;

– показателями реализации творческого потенциала личности будущего учителя как критерия субъектного овладения здоровотворческим компонентом педагогической культуры является стремление к самооздоровлению, диапазон проявлений валеологической деятельности и поведения, направленность на развитие своей индивидуальной культуры здоровья и поддержка развития учащихся в их творческом отношении к здоровью.

В процессе профессиональной подготовки учителя все большее признание получают технологии творческого развития личности и индивидуального стиля педагогической деятельности [1, 118, 122, 168 и др.]. Современная система педагогического образования, реагируя на потребность общества в развитии творческой личности учителя, обращается для этого к различным моделям его профессионального воспитания; методам самопознания и самодиагностики психофизического развития; к игровым формам и моделям обучения; художественно-эстетическим средствам, преобразующим смысловые структуры личности; к технологиям интерактивного общения, развивающим коммуникативные способности и эмоциональную культуру учителя, его педагогическую технику.

Творческие задания (разработка проектов, подготовка рефератов и курсовых работ, рецензирование телепередач, статей в прессе, рекламных роликов с последующим обсуждением в группе, сравнительный анализ публикаций на одну и ту же тему в прессе, совместное исследование научно-практической задачи во временных творческих объединениях и др.), сюжетно-игровые занятия, различные виды тренинга (освоение приемами релаксации и психической саморегуляции, работы с аудиторией и адекватного восприятия ее ответной реакции, умения профессионально оценивать складывающуюся или уже сложившуюся ситуацию с позиции безопасности и здоровья учащихся, управлять раз-

личного рода конфликтами и предупреждать их, организовывать процесс воспитания в поле проблематизации образа жизни молодежи и др.), проведение индивидуальных выставок достижений и соревнований – все вместе позволяет студентам максимально раскрыться, выявить свои потенциальные возможности и развить наиболее значимые качества для формирования индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности с учетом ее здравотворческого смысла. Творческие задания позволяют преодолеть психологические барьеры, связанные с неуверенностью в свои силы и возможности, почувствовать себя свободной личностью, способной к результативным решениям в ситуациях нестандартного характера.

Большинство исследователей педагогического творчества (Г.И.Гайсина, В.И.Загвязинский, В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров, В.А.Сластенин, Л.С.Подымова, Е.Л.Яковлева и др.) признают, что учителя можно и нужно учить творчеству. Креативному мышлению следует обучать, его нужно постоянно упражнять, «тренировать мускулы креативности» (Г.Биннинг). Чтобы развить творческие способности и умения, необходимо осуществление программы обучения творчеству, тем более, если ставится задача поддержать стремление студента к самооздоровлению, к работе над своим характером и личностными качествами, которые мешают успеху в личной и профессиональной социализации; к оздоровлению образовательной среды при разрешении следующих принципиальных противоречий:

- между творчеством как деятельностью за пределами ее нормирования и алгоритмизации и необходимостью подчиняться профессионально-культурной норме, строго определяющей параметры организации здоровьесберегающего образовательного процесса;

- между становлением индивидуальности как творческим проявлением собственного «Я» и процессуальным осуществлением его в практике субъект-субъектных отношений;

- между объективным проблемным характером процесса познания и превалирующей моделью репродуктивного обучения основам безопасности жизнедеятельности и здоровья;

- между стремлением к здравотворчеству и невозможностью его осуществить без достаточного для этого запаса знаний и опыта адаптивной практики здорового образа жизни;

- между детерминацией культурного развития из недр смысловой регуляции человеческой активностью и предписывающим характером поведения и деятельности со стороны факторов внешней (причинной) детерминации.

Для позитивного разрешения перечисленных и иных противоречий с учетом нашего исследования были определены следующие психолого-педагогические условия формирования культуры здоровья будущего учителя при создании в педагогическом вузе соответствующей воспитательной системы:

- формирование у студента потребности в оздоровлении, в том числе в структуре педагогического творчества;

- ориентация образовательного процесса не только на овладение студентами мировоззренческими основами культуры здоровья, но и на способы культурного развития, а также практическую деятельность, как адаптивного, так и продуктивного плана;

- однонаправленность намерений преподавателя и студента к творческому саморазвитию;

- обеспечение единства в развитии ценностно-нормативного, когнитивного, поведенческого, деятельностного и личностного компонентов профессионально-педагогической культуры будущего учителя как субъекта деятельности оздоровления, общения и поведения в различных жизненных ситуациях личного и профессионального развития;

- включение в педагогические ситуации, требующие многовариантности решения;

- создание ситуации достижения успеха;
- осуществление перевода процесса оздоровления из сферы внешней детерминации (стимулирования) в плоскость смысловой мотивации здорового образа жизни (актуализации) посредством технологий смыслопоискового диалога;
- развитие творческого потенциала личности со спецификой этнических, групповых и социальных традиций здорового образа жизни, а также с учетом задач ее профессиональной специализации;
- организация многоаспектной деятельности (рекреационной, образовательной, спортивной, реабилитационной и др.), направленной на физическое самосовершенствование и духовное развитие личности студента;
- побуждение студентов к исследованию своей индивидуальности посредством активизации процессов самопознания;
- трансформация интеллектуальной проблемы в эмоционально значимую как механизм включения творческой активности студента;
- внедрение проблемного «исследовательского» метода обучения;
- референтация образовательной среды образцами культуронасыщенного содержания способов оздоровления в составе профессионально-педагогической деятельности;
- участие студентов в составе совокупного субъекта общественной (профессионально-педагогической) деятельности оздоровления;
- организация по мере овладения инвариантом содержания культуры здоровья самостоятельной и все более активной деятельности студентов по самовоспитанию и самообразованию;
- опора на собственный жизненный опыт здорового образа жизни студентов;
- вовлечение студента в педагогическую ситуацию, которая способствует конструированию образов объектов и обстоятельств, в которых в прошлом

его опыте происходило удовлетворение потребности в оздоровлении, как механизм, поддерживающий валеологическую активность;

– устранение эмоциональных барьеров на пути к творчеству.

Исходя из выдвинутых гипотетических положений, мы определили следующие задачи, связанные с реализацией здоровтворческого подхода в опытно-экспериментальной работе:

1) выявление психолого-педагогических условий, эффективных для трансформации смысловых структур развития личности студента, связанных с процессами образования и осознания смыслов культуры здоровья в рамках причинной детерминации, к логике полагания смыслов при самодетерминации культурного развития;

2) организация смыслопоискового диалога в личностно-развивающих технологиях обучения;

3) обеспечение творческого освоения будущим педагогом технологиями здоровьеразвивающего образования;

4) развитие продуктивной активности будущего учителя при формировании культуры здоровья как субъекта.

Результаты констатирующего эксперимента показали необходимость поэтапной организации процесса формирования культуры здоровья будущего учителя при овладении инвариантом ее содержания в совокупном единстве ценностно-нормативного, когнитивного, поведенческого, деятельностно-творческого компонентов духовного мира личности студента, а также его личностно-профессиональных качеств как субъекта культуры здоровья. На основе этого нами были определены последовательность и содержание основных этапов культурного развития будущего учителя: целеполагание, мотивационно-установочный, содержательно-деятельностный, результативный с выходом на прогностику процесса.

Основанием для такого деления послужили вскрытые нами механизмы овладения культурным наследием в педагогике здоровья от адаптивного к лич-

ностно-творческому уровню, а также логика становления субъекта культуры здоровья с доминирующей смысловой регуляцией саморазвития.

Каждый из выделенных этапов представляет собой технологический цикл, состоящий из целевого, содержательного, операционно-деятельностного и результативного компонентов, образующих динамическую систему.

Этап целеполагания

Цель этапа – построение мировоззренческого образа идеального «Я» в структуре направленности личности студента на модель типовых качеств выпускника-педагога как субъекта культуры здоровья, выступающего в качестве цели.

Содержание этапа выражается:

- процессом целеполагания, выражающим собой активное состояние самосознания личности, проявляющееся в процессе превращения задачи, возникающей при взаимодействии с объектом социально выраженной необходимости (модель типовых качеств выпускника-педагога), в цель (образ идеального «Я»), на основе которой вырабатывается индивидуальная программа действий и определяются средства для ее реализации;
- рефлексией образа «реального Я» и сопоставление его с образом «идеального Я» как процесс самопознания и самооценки;
- идентификацией с этим образом, определение средств, способов и форм активности в направлении предвосхищаемого результата как переживаемой личностью задачи;
- выход в область мотивационно-потребностной сферы сознания.
- Методами, приемами, формами и средствами культурного развития личности на данном этапе выступают:
- анализ педагогических ситуаций в связи с фактом проблематизации оздоровления образовательного процесса в рамках известных для студента психолого-педагогических условий;

– актуализация образов-стимулов, с которыми в ретроспективно-биографическом опыте студента происходило удовлетворение потребности в оздоровлении, а также переоценка значимости мотива или предмета потребности; изменение роли, позиции студента; предвидение и переживание последствий действия; обращение к внешним символам; включение заданного действия в более широкое и значимое для студента и др. [105, С. 80].

– предвосхижение цели как отражение образа желаемого будущего (построение образа «идеального Я») методом референтации и идентификации: специально отведенное время на занятии для целенаправленного развития педагогического воображения, оригинальности мышления, фантазии, привития культуры отношения к собственному физическому развитию и духовному росту («письмо к самому себе как отступающему от здорового образа жизни или следующему ему», словесный автопортрет «Я – учитель «Школы здоровья»», разработка и защита проекта «Школа здорового ребенка», посещение занятий педагогов мастер-класса и оформление отзыва на них);

– методы активного самопознания в практической деятельности (метод тестирования, лабораторный практикум «Диагностика и самооценка психофизического развития студентов», построение «Паспорта здоровья», генеалогического древа «Здоровье моей семьи», сочинение «Урок любимого учителя – его валеологический аспект», рассуждение на тему «Почему я устаю от занятий»); методики изучения жизненных целей (метод Рокича, творческие сочинения); методики изучения осознания своих характерологических качеств и требований, предъявляемых выбранной профессией (письменные мини-сочинения, методика «Ситуация выбора» по Л.В.Байбородовой);

– эвристические методы (прямая коллективная «мозговая атака», метод вопросов и ответов, дискуссия);

– прослушивание отрывков из произведений художественной литературы, привлечение репродукций известных художников с целью углубления в духовный мир личности студента как осмысливающего

проблемные аспекты здоровья и безопасности жизни современного человека и собственные проблемы.

Способы педагогического воздействия – установка на целеполагание; побуждение к самопознанию и реализации творческого потенциала; активизация образов-стимулов деятельности оздоровления; поддержание тонуса интеллектуальной активности; формирование педагогической ситуации свободного выбора из множества возможных решений; оказание профессиональной поддержки студенту в прогнозировании результатов валеологической активности; творческий стиль преподавания.

Таким образом, первый этап развертывания творческого потенциала студента как ставящего перед собой задачу оздоровления в ее личностно-профессиональном исполнении был направлен на развертывание основ ориентировочной деятельности, с помощью которой будущий учитель выходит на мотивационно-установочный уровень развития и саморазвития. Определяющим условием при организации занятий на данном этапе была личностная включенность каждого студента в совместную творческую деятельность как разрешающую проблемность педагогической ситуации посредством диалогового общения (с Другим и самим собой), референтации образовательного процесса, механизма идентификации, заинтересованного участия преподавателей в развитии творческого потенциала студентов. Для создания благоприятных условий для целеполагания нами использовались известные в практике обучения рекомендации:

- насыщение образовательной среды образцами способов продуктивного отношения к здоровью;
- со-бытийное сопровождение образовательного процесса;
- объективизация визуального опыта здорового образа жизни у студентов.

Показатели реального результата этапа – формирование образа «идеального Я», разработка программы действий по его реализации, выход на этап мотивации деятельности оздоровления.

Мотивационно-установочный

Цель этапа – развитие и стимулирование блока мотивации (потребности, мотивы, интерес, установка) личностно-профессиональной детерминации культуры здоровья студента.

Содержание этапа составляют обнаружение творческого потенциала; побуждение будущего учителя к творческому саморазвитию; обнаружение смыслов здоровотворческой деятельности учителя, осознание ее значимости для успешной личной и профессиональной социализации; внесение задачи оздоровления в контекст педагогической задачи; организация целенаправленного восприятия студентом содержания инварианта культуры здоровья в учебном материале; создание положительного эмоционального фона для устойчивой мотивации творческого отношения к здоровью и оздоровлению образовательной среды; (само)определение зоны ближайшего развития студентов; организация самостоятельной деятельности обучающихся; оптимальное сочетание методов репродуктивного и активного обучения; развитие избирательного отношения к практикам оздоровления.

Методами, приемами, формами и средствами обучения данного этапа выступают:

- содержание педагогического образования, соответствующее требованиям развития личности будущего учителя субъектом культуры здоровья;
- анализ педагогических ситуаций и решение педагогических задач с учетом потребности в оздоровлении образовательного процесса и самооздоровления;

- игровой микропрактикум («Письмо самому себе, «прожигающему» здоровье», «Решаем проблему вместе...», «Физкультминутки на уроке», «Мой дневной рацион питания»);
- учебная дискуссия («Здоровый образ жизни – миф или реальность?», «Учитель и вредные привычки: совместимо ли это?»);
- «минуты творчества» – специально отведенное на занятии время (и задания на дом) для целенаправленного развития педагогического воображения, потребности студента к инновационной деятельности (выдвижение оригинальных проектов по организации оздоровительной работы в образовательных учреждениях и их защита; письменное и устное рецензирование творческих работ; подборка пословиц, поговорок, загадок о воспитании здорового ребенка; оформление антиреклам о проблемных сторонах образа жизни молодежи; эскизы эмблемы кафедры охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности);
- тематический рисунок («Здоровье», «Цветовая гамма моего обычного дня», эмблема кафедры охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности);
- спецкурс «Основы здорового образа жизни и профилактика болезней».

Способы педагогического воздействия – установка на творческую учебную и профессиональную деятельность как фактор оздоровления; побуждение к оздоровлению в совместной и самостоятельной деятельности; воспитание внутренних стимулов к практике здорового образа жизни; обеспечение постоянной интеллектуальной активности и ее эмоциональное подкрепление; оздоровление образовательного процесса как творческий стиль преподавания в вузе; создание положительного эмоционально-психологического климата для занятий физической культурой, спортом, для оздоровления межличностных отношений.

Таким образом, на данном этапе самодетерминации культурного развития студентов осуществлялась работа по формированию у них внутренних мотивов к оздоровлению собственного образа жизни и учебной деятельности в вузе с проекцией на предстоящую самостоятельную работу в этом направлении с уче-

никами; почувствовать «вкус» к творческой деятельности как возможности проявить свою индивидуальность.

Для достижения этой цели необходимо было с первых шагов обучения в вузе вызвать интерес к инновационной деятельности, создать обстановку совместного творческого взаимодействия студентов и преподавателей, дать почувствовать значение для успешной личной и профессиональной карьеры студента активного оздоровления его образа жизни.

Определяющим условием при организации занятий была личностная включенность каждого студента в многогранную деятельность, связанную с оздоровлением образовательной среды, оптимизацией учебного процесса, ориентацией на активный отдых в свободное время, что позволяло перевести образовательный процесс в субъектную сферу развития личности с проявлением ею инициатив и самостоятельности в проектировании культурно-образовательного пространства саморазвития.

Для создания творческой обстановки в ходе образования нами использовались известные в практике творческого обучения рекомендации:

- создание в педагогическом вузе атмосферы, поддерживающей творческую мотивацию студента при положительных эмоциях и испытании студентом чувства радости от поиска и открытия нового для себя ракурса в саморазвитии;
- способствовать свободному обмену мнениями, отказаться от оценок и оценивающих суждений, поддерживать чувствительность, избирательность и толерантность к различному опыту воспитания здорового ребенка в культуре разных традиций здорового образа жизни;
- стимулировать живость воображения и фантазии;
- развивать и поддерживать валеологическую активность в различных продуктивных формах ее проявления (деятельность, поведение, общение).

Показатели реального результата этапа – выраженная потребность проявлять заботу о своем здоровье; интерес и стремление к самопознанию;

возрастающая активность при овладении научным знанием о здоровье человека, практиках оздоровления, воспитании здорового ребенка, стремление к самообразованию.

Содержательно-деятельностный этап

Цель этапа – духовное развитие личности будущего учителя (ценностно-нормативная, когнитивная, поведенческая, деятельностная сферы) как субъекта культуры здоровья. Рассмотрим каждую из позиций в отдельности, не забывая о целостности мировоззренческой основы культуры здоровья.

Ценностно-нормативная составляющая

Цель – формирование ценностей и норм, составляющих основу культуры здоровья.

Содержание этапа определяет процесс изучения ценностей, норм, традиций, образцов здоровьесохранного поведения и деятельности в культуре здоровья; постижение смысла и цели человеческой жизни и своего призвания в выбранной профессии как служение интересам развития личности ребенка; развитие рефлексивного мышления – ценностно-оценочного суждения в теории и практике воспитания здорового подрастающего поколения; побуждение к реализации творческого потенциала личности студента как самоценность педагогического образования.

Методами, приемами, формами и средствами духовного развития личности студента в ценностно-нормативном срезе культуры здоровья выступают:

- содержание педагогического образования, несущего здравотворческий смысл для развития личности будущего учителя (блок медико-биологических дисциплин, предметы гуманитарного цикла, психолого-педагогические дисциплины);
- анализ ценностно-оценочных педагогических ситуаций с позиции валеологического подхода;
- повышение интеллектуальной активности студентов и их рефлексивных способностей;

- обращение к текстам-высказываниям известных ученых, мыслителей о проблемных аспектах здоровья и безопасности человека, о перспективах его выживания, жизнеспособности и развития в современной противоречивой реальности жизни; использование выдержек из произведений художественной и публицистической литературы, репродукций картин известных художников на данную тему;

- смыслопоисковый диалог, учебная дискуссия;
- контент-анализ текстов творческих сочинений студентов;
- метод М.Рокича.

Способы педагогического воздействия – овладение базовыми ценностями и нормами культуры здоровья; требованиями, связанными с логикой субъектного развития студентов; развитие рефлексивных способностей студентов; побуждение к смыслопоисковой активности посредством диалога с текстом культуры, преподавателем, однокурсниками, самим собой; актуализация культуротворческой деятельности студента.

Показателями реального результата при становлении ценностно-нормативного отношения будущего учителя к практике здорового образа жизни служили: переживание и осознание ценности здоровья и развития здорового ребенка; понимание значения санитарно-гигиенических норм для оздоровления образовательной среды; принятие ценностей и норм культуры здоровья на уровне личностно-профессионального смысла; трансляция ценностей, норм культуры здоровья в образовательную деятельность и учебно-профессиональную деятельность как основа для оздоровления ее субъектов.

Когнитивная составляющая

Цель подэтапа – формирование системы научного знания о воспитании здоровой и творчески активной личности, ключевых компетенций при организации оздоровительной работы в образовательных учреждениях, избирательной чувствительности к существующим моделям здоровьесберегающих технологий обучения и воспитания.

Содержание подэтапа составили: овладение основами фундаментального научного знания о здоровье и воспитании здорового человека; опора на выработанный человечеством опыт по выживанию в неблагоприятных условиях среды в виде здорового смысла, обращение к личному опыту оздоровления студента, к тенденциям организации образа жизни в молодежных субкультурах и их критический анализ; постижение глубинных смыслов здорового образа жизни; личностная смысловая ориентация оздоровления индивидуальных способов жизнедеятельности; установление или нахождение связи между знанием о здоровом человеке и воспитанием здорового ребенка; самообразование.

Методы, приемы, формы и средства развития когнитивного компонента мировоззрения студента:

- оптимальное сочетание методов репродуктивного и активного обучения студентов;
- организация образного и понятийного, чувственного и логического, конкретного и абстрактного способов обучения при оптимальном их соотношении;
- деловые игры («Школа здоровья: авторский проект», Педсовет «Компьютеризация образования и здоровье учащихся»);
- творческие работы, связанные с разработкой «урока здоровья» и «здорового урока»;
- проведение лекций-диалогов, проблемных лекций, лекций-обзоров;
- комплекс заданий на развитие креативности студентов (разработать несколько композиций урока на заданную тему; подготовить серию уроков по одной из изученных технологий обучения; осуществить сравнительный анализ здоровьеразвивающих технологий обучения; составить тесты для контроля знаний по разным уровням сложности и др.); групповые проектные разработки, направленные на поиск творческих подходов и решений проблемных аспектов образа жизни детей и учащейся молодежи; групповые учебные дискуссии по различным вопросам безопасности личности и здоровья современного челове-

ка; подготовка и участие в творческих встречах Клуба веселых и находчивых; участие в работе студенческого научного кружка «Через образование – к здоровью»;

- спецкурс «Основы здорового образа жизни и профилактика болезней»;
- проведение круглых столов по проблемам здоровья и образа жизни молодежи;
- проведение оздоровительной работы в период педагогической практики, в летних лагерях, в инициативных общественных акциях «Молодежь – за здоровый образ жизни», «Наркотикам – нет!» и др.;
- лабораторный практикум-комплекс «Познай самого себя».

Способы педагогического воздействия включали: активизацию познавательной деятельности студентов; сочетание методов репродуктивного и активного обучения студентов; создание внештатных педагогических ситуаций, требующих творческого применения знаний; организацию самостоятельной познавательной деятельности студентов; переводение интеллектуальной проблемы в эмоционально воспринимаемую задачу; создание условий для проявления и развития творческого потенциала личности студента в различных видах учебной деятельности; развитие ключевых компетенций в педагогике здоровья и безопасности жизнедеятельности; связь с личным опытом здорового образа жизни, с интересами профессионального развития.

Показатели реального результата включали: овладение научным знанием о безопасности жизнедеятельности и здоровье; полноту отражения инварианта содержания педагогического образования в дисциплинах, освещающих данный аспект культуры учителя; установление связей между различными областями научного знания о здоровье человека в систему целостного знания; осознание знаний на уровне личностно-профессиональной значимости и смысла (субъективного отношения); активность знаний (связь с практикой).

Деятельностный подэтан

Цель подэтапа – формирование общих способов оздоровительной деятельности в виде умений и навыков, направленных на творческую актуализацию физического развития и духовного роста студентов с учетом эффективности его личной и профессиональной социализации.

Содержание подэтапа – направленность на актуальные и перспективные потребности в самооздоровлении, в профессиональном развитии как субъекта культуры здоровья; овладение инвариантом состава педагогических умений и навыков по оздоровлению образовательного процесса; овладение способами самосовершенствования; развитие методологической культуры студентов; овладение основами воспитательной деятельности при работе с детьми по формированию у них личностных качеств субъекта культуры здоровья.

Методы, приемы, формы и средства овладения деятельностным компонентом культуры здоровья на уровне смысловой детерминации:

- овладение обязательным для студента минимумом способов профессионально-педагогической деятельности как основы для оздоровления образовательного процесса;
- вовлечение студентов в оздоровительную деятельность, структура и содержание которой расширяются по мере обучения в вузе;
- приведение в движение развивающего начала традиционных форм и методов обучения культуре здоровья;
- обращение к исследовательскому методу обучения;
- комплекс заданий для формирования теоретической и практической готовности студентов к самостоятельной оздоровительной работе в образовательных учреждениях (познавательные, обучающие, проектные, коммуникативные, перцептивные и др.);
- активизация процессов самопознания путем организации практической деятельности по охране и укреплению здоровья (лабораторный практикум по диагностике (самодиагностике) состояния психофизического развития студента; психологические тренинги; спортивная деятельность);

– развитие интерактивных практик оздоровления (метод диалога, метод трансактных позиций).

Показатели реального результата в становлении деятельностного компонента мировоззренческих детерминантов культуры здоровья студента включали: овладение умениями оздоровления в составе многоплановой профессионально-педагогической деятельности; развитость валеологического мышления студента; отношение к себе как субъекту оздоровления; актуализация субъектного начала учеников к оздоровлению при самостоятельной учебно-практической деятельности студентов в школе. Обобщая, отметим, что на этапе содержательно-деятельностного овладения культурой здоровья значительное внимание уделялось активизации процессов проникновения студентов в толщу накопленной культуры здоровья; на основе воспроизводства традиционных ценностей, значений, способов оздоровления подрастающего поколения осуществлению качественного перехода в логике мышления от заданного извне стимула культурного развития к самодетерминации процесса посредством диалога с текстом культуры, при обращении к себе самому или в общении с Другим. С одной стороны, студент овладевает накопленным опытом культуры здоровья, а с другой – активно обновляет ее основания для построения авторских проектов оздоровления образовательного пространства для саморазвития учеников; анализирует передовой педагогический опыт исходя из интересов всех участников образовательного процесса (учеников, родителей, коллег); развивает умения инновационной деятельности с самооценкой ее результатов с позиции безопасности и здоровья школьников.

Целостное видение профессионального пространства и его моделирование через призму формирования культуры здоровья будущего учителя предоставляют наибольшие возможности для творческой реализации студентом смысла своего участия в воспитании подрастающего поколения как направляющего его энергию на самоорганизацию продуктивной жизнедеятельности на основе здорового образа жизни. Творческие работы, связанные с построением педаго-

гических моделей, с педагогическим конструированием исходя из положений принципа природо-и-культуросообразности воспитания, формируют творческое умение разрабатывать авторские педагогические программы и реализовать их на практике, что создает прочную основу для развития личности студента как субъекта.

Самостоятельный выбор и анализ концептуальных положений, содержания, методов и форм организации учебного и воспитательного процессов согласно модели здравотворческого образования требуют от выпускника не только глубокого владения педагогическим знанием, но и развития философско-методологической культуры. При таком подходе к профессионально-педагогической подготовке у студента формируются «личностные структуры сознания» (С.В.Кульневич), что свидетельствует о становлении смысловой детерминации культуры здоровья будущего учителя как субъекта творческой самореализации.

Они выражают многоаспектный характер отношения студента к традиционной культуре воспитания здорового ребенка с готовностью не только сохранить и передать последующим поколениям учителей ее универсальные предписания, но и отказаться от сложившихся стереотипов мышления, исследовать глубинные смыслы культуры здоровья, искать новые ориентиры продуктивной жизнедеятельности в неоднозначных условиях современной жизни.

Самодеятельность студента является, однако, лишь основанием для реализации его творческой энергии, так как только на практике проверяются и претворяются в жизнь теоретические разработки. Однако общая сформированность многогранного отношения студента к содержанию культуры здоровья – ценностно-нормативная оценка, теоретическое обоснованность всех исходных позиций, адекватное оперирование педагогическими понятиями, комплекс умений и навыков оздоровления в структуре профессионально-педагогической деятельности, – а также устойчивый характер его проявления в виде личностно-профессиональных качеств, – позволяет говорить о здравотворческой активно-

сти студента, в которой находят конкретизацию его педагогическое мышление и педагогическое сознание.

Таким образом, результирующим этапом формирования культуры здоровья будущего учителя как субъекта творческой самореализации является повседневная практика здорового образа жизни и профессионально-педагогическая деятельность оздоровления реального образовательного процесса.

Практический этап

Цель этапа – освоение и закрепление на практике различных форм здоровьесознательной активности в повседневном поведении и в условиях учебно-педагогической практики.

Содержание этапа при становлении *поведенческого компонента* в развитии личности студента включало формирование потребности заботиться о собственном здоровье; сознательное целеполагание, связанное с мотивацией здорового образа жизни; формирование теоретической и практической готовности к оздоровлению в повседневной жизни студента и в связи со спецификой его профессиональной деятельности; направленность на развитие субъектности учащихся в отношении здорового образа жизни.

Методы, приемы, формы и средства обучения на данном этапе:

- спецкурс «Основы здорового образа жизни и профилактика болезней» с использованием пакета разработанных учебно-методических рекомендаций и пособий;
- построение индивидуальных программ самооздоровления на основе образовательной деятельности в рамках учебного процесса в вузе и в учреждениях, участвующих в оздоровлении студентов (лабораторный практикум по самодиагностике психофизического развития студента, самонаблюдение при ведении «Паспорта здоровья», консультации и тренинги в Центре психологической поддержки студентов «Универсум», обследование и оздоровление в сана-

тории-профилактории, студенческой поликлиники, занятия спортом в секциях, организованных в университете);

- построение индивидуальных программ прохождения педагогической практики с учетом ее здоровьеразвивающей функции;
- научно-исследовательская работа над педагогической проблемой оздоровления образовательного процесса;
- метод направленного наблюдения, педагогической беседы и консультации.

Способы педагогического воздействия – установка на сознательную самоорганизацию здорового образа жизни и направленность на формирование культуры здоровья учеников в процессе педагогической практики; в совместной деятельности преподавателей и студентов формирование идеального образа выпускника-педагога, владеющего способами оздоровления образовательного процесса; побуждение к самопознанию, самоанализу, самооценке, саморегуляции поведения, определяющих основу самодетерминации здорового образа жизни; актуализация нравственного аспекта в поведении студента при осознании личного, гражданского и профессионального долга содействовать в укреплении здоровья учащихся средствами культуры и образования; преобразование готовых моделей поведения согласно приобретаемому опыту здорового образа жизни и практики здоровьеразвивающего образования; стимулирование поступков, с помощью которых студент преодолевает личные преграды на пути к здоровью; содействие в укреплении личностно-профессиональных качеств, определяющих повседневную активность студентов в самооздоровлении и оздоровлении учащихся посредством продуманной для охраны их здоровья организации педагогического процесса.

Показатели развития поведенческого компонента в структуре профессионального сознания будущего учителя включали: осознание потребности заботиться о здоровье; целеполагание ценностей культуры здоровья; устойчивость мотивации поведения, отражающего активное отношение к здоровью; форми-

рование теоретической и практической готовности к оздоровлению и безопасности жизнедеятельности; развитие произвольной саморегуляции поведения и самодетерминации здорового образа жизни; направленность на развитие субъектности учащихся в отношении практики оздоровления.

На завершающем этапе исследования уровень субъектности будущего учителя при овладении *личностно-творческим* компонентом культуры здоровья оценивался согласно теоретическим положениям нашей концепции по критерию степени реализации творческого потенциала личности, т.е. сформированности личностной детерминации культурного развития.

Показателями уровня развития профессионального сознания будущего учителя по данному критерию служили стремление к творческой самореализации; объем творческих проявлений; направленность на развитие индивидуальной культуры здоровья; развитие творческого отношения учащихся к собственному здоровью.

Показатели критерия реализации творческого потенциала у будущего учителя оценивались с помощью методов педагогического наблюдения, самооценки и экспертной оценки, индивидуальной беседы и анкетирования студентов 5 курса после прохождения педагогической практики.

По показателю «стремление к творческой самореализации», измерение которого производилось при выявлении самооценки студентами уровня валеологической активности (модификация методики М.И.Ситниковой), в группах сравнения были получены следующие результаты.

Стремление к физическому самосовершенствованию и духовному развитию отметили 38,0 % студентов пятого курса экспериментальной группы, 40,2 % студентов имели желание творчески реализовать свои способности. В контрольной группе стремление повысить показатели личностно-профессиональной подготовки на уровне желания имели 45,3 % студентов и лишь 21,8 % обучающихся отметили свое стремление постоянно реализовать свои творческие способности в самооздоровлении и оздоровлении образовательного процесса. Как примечательное следует отметить, что в эксперимен-

тальной группе 58,0 % студентов связывали проявление своих творческих способностей с аналогичным стремлением со стороны учащихся, отмечая взаимозависимость этих процессов. В контрольной группе похожую оценку давали лишь 25,6 % студентов. Деятельность по оздоровлению образовательного процесса рассматривается студентами экспериментальной группы как один из критериев профессионализма учителя в 2,4 раза чаще по сравнению с результатом опроса в контрольной группе (86,5 % против 31,8 %).

Если большинство студентов, не участвующих в эксперименте (63,0 %), творческую деятельность связывают преимущественно с медико-гигиеническим аспектом самооздоровления (физическая активность, питание, режим дня) и не простирают ее на профессиональную деятельность или отмечают эпизодический характер, то среди студентов экспериментальной группы такой подход характерен лишь для 31,8 % обучающихся. Тогда как большинство студентов (48,6 %) констатировали, что их творчество характеризуют новинки в основных видах педагогической деятельности – учебной, внеклассной и внешкольной.

Результаты исследования позволяют заключить о положительной динамике в целеполагании и развитии мотивационно-установочного отношения к здоровью у студентов обеих групп. Однако при экспериментальной модели обучения она была выражена сильнее: по целеполаганию соответственно с 3 курса к окончанию университета от 31,4 % до 85,3 % в экспериментальной группе и с 30,2 % до 48,1 % в контрольной группе; по динамике мотивационно-установочного отношения с 28,7 % до 79,6 % и с 26,1 % до 42,1 % соответственно.

По показателю «стремление к развитию индивидуальной культуры здоровья», который регистрировался с помощью самооценки студента, были получены следующие данные. Студенты экспериментальной группы (45,3 %) отметили, что они активно работают над повышением уровня культуры здоровья, расценивая ее как важную составляющую педагогической культуры, путем образования и самообразования, используют для этого дополнительную к учебной

специальную литературу, средства массовой информации, занимаются в спортивных секциях или поддерживают физическую форму регулярными занятиями дома, выполняют научно-практические исследования в студенческом научном кружке, принимают участие в волонтерском движении «Молодежь – за здоровый образ жизни» и др. В контрольной группе таких студентов оказалось всего 21,6 %. Примерно одинаковое число студентов в обеих группах выразили свое стремление к личностно-профессиональному самовоспитанию как приверженцев здорового образа жизни (соответственно 48,1 % и 46,6 %). При этом 31,8 % студентов контрольной группы указали, что они не ведут работу по формированию в контексте педагогической культуры, против 6,6 % в экспериментальной группе.

Замеры показателя «развитие творческого отношения учащихся к собственному здоровью» проводились в ходе самой педагогической практики с помощью включенного педагогического наблюдения, экспертных оценок и анализа отчетной документации студентов по итогам педагогической практики в девяти-балльной системе: адаптивный уровень – 1 – 2,5 балла; репродуктивный уровень – 2,6 – 5,1 балла; репродуктивно-творческий – 5,2 – 7,7 балла; творческий уровень – 7,8 – 9,0 балла.

Оценивание способности и умения практиканта поддерживать и стимулировать мотивацию школьников при оптимизации собственной учебной деятельности и образа жизни в целом осуществляли школьные учителя-предметники, вузовские преподаватели-методисты, а также сами учащиеся на уроках и во время внеклассной воспитательной работы.

Высокий уровень готовности молодых учителей к оздоровительной работе (от 7,6 до 8,7 баллов) при совместной деятельности с учащимися по оптимизации учебного процесса, внеклассной и внешкольной работы с детьми (организация различных экскурсий, кружков и секций по интересам, спортивных состязаний, участие в волонтерском движении и акциях «За здоровый образ жизни», дискуссий-обсуждений о проблемных аспектах здоровья и образа жизни детей, проведение брейн-рингов, викторин, выставок творческих работ, КВН и

др.) был отмечен у 36, 8 % студентов экспериментальной группы и 21, 4 % студентов контрольной группы. Школьными учителями отмечается интерес практикантов экспериментальной группы к особенностям здоровья учащихся прикрепленного к ним класса до начала проведения самостоятельных уроков в беседах с классным руководителем, школьным врачом, психологом; оценка расписания занятий и внесение предложений по его корректировке с учетом динамики работоспособности учащихся; требовательное отношение к обслуживающему персоналу школы и самим ученикам по соблюдению санитарно-гигиенического состояния учебных помещений; предупредительные меры для избежания утомления учащихся во время урока; обучение школьников приемам предупреждения чрезмерного утомления во время учебной деятельности; организация активного отдыха на переменах; грамотное владение методами традиционного и активного обучения, интерактивными развивающими технологиями; совместная с учащимися организация спортивного досуга.

Согласно экспертным оценкам и самооценке самих студентов среднего уровня готовности к творческому развитию учащихся в отношении практики здорового образа жизни достигли 49,7 % студентов экспериментальной группы и 54,6 % студентов контрольной группы. В то же время 13,5 % студентов, участвующих в эксперименте, были охарактеризованы как имеющие низкий уровень готовности, против 24, 0 % – в контроле. У студентов обеих групп с низким уровнем оценки по творческому развитию учащихся отмечен ситуативный интерес к воспитательной работе по формированию культуры здоровья школьников. Они, как правило, не выходят за рамки общегигиенических рекомендаций при организации и проведении урока, не учитывают особенности здоровья детей и их предпочтения в характере оздоровительной деятельности, затрудняются при решении внештатных педагогических задач по медико-гигиеническому нормированию учебного труда школьников.

Сравнение результатов индивидуально-творческого развития студентов, фиксируя явную динамику в смысловой детерминации здорового образа жизни в обеих группах, свидетельствует о явном преимуществе экспериментальной

модели обучения. Полученные данные подтверждают выдвинутую нами гипотезу об эффективности воздействия выделенных педагогических условий формирования культуры здоровья будущего учителя на уровне «личностных структур сознания» (С.В.Кульневич) как субъекта творческой самореализации.

После завершения опытно-экспериментальной работы была проведена итоговая диагностика уровней целостного развития студентов экспериментальной и контрольной групп как субъектов культуры здоровья. Как видно из таблицы 6, в обеих группах перемещения прослеживаются по всем уровням активности как в направлении снижения числа студентов с адаптационными мотивами саморазвития на первом курсе, так и с постепенным увеличением к окончанию вуза числа тех, кто проявляет творческую инициативу, овладевая позицией субъекта культуры здоровья. Однако, если суммарно на уровне репродуктивно-творческом и творческом в экспериментальной группе находятся 74,4 % студентов, то аналогичную позицию в контрольной группе занимают 38,9 % студентов, что является достоверно значимым отличием в эффективности экспериментальной программы обучения студентов. Экспертами отмечены высокие показатели сформированности у студентов экспериментальной модели обучения ценностно-смысловой направленности на оздоровление-самооздоровление как проявление творческой самореализации в данном аспекте развития. Студенты творческого уровня субъектности (27,6 %) уверенно заявили о себе на заключительной практике как молодые учителя с формирующимся индивидуальным стилем педагогической деятельности, обязательным структурным компонентом которой ими расценивается деятельность по оздоровлению образовательного процесса, а также целенаправленная активность на воспитание школьников с инициативой оздоровления образа жизни.

Студенты контрольной группы преимущественно характеризуются репродуктивным (40,7 %) и репродуктивно-творческим (24,1 %) уровнями развития профессионального самосознания; отличаются достаточно основательным овладением ценностями ($K=7,3$), знаниями ($K=7,8$) и умениями ($K=8,2$) в поддержании культуры здоровья в ее общезначимом и педагогическом контекстах;

выраженными дидактическими, организаторскими, медико-гигиеническими, специальными умениями.

Качественный сдвиг в развитии студентов экспериментальной группы произошел за счет снижения числа студентов, находящихся на уровне адаптации к новой для них образовательной среде (с 58,7 % до 13,2 %) и репродуктивной (с 27,6 до 12,4 %) стадии саморазвития. Соответствующие перераспределения по репродуктивно-творческому и творческому уровням выразились следующим образом: с 8,4 % до 46,8 % – в первом случае и с 5,3 % до 27,6 % – во втором. В контрольной группе качественный сдвиг произошел по адаптационному, репродуктивному, репродуктивно-творческому и творческому уровням аналогично, но менее выражено по крутизне, данным, полученным в экспериментальной группе. Перемещение по репродуктивному уровню развития студентов контрольной группы практически отсутствует.

Таблица 6.

Сводная таблица динамики формирования мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя (МДКЗ, %)

Уровни развития МДКЗ	Группа	Этапы обучения (курсы)			
		II	III	IV	V
Адаптивный	К	62,0	47,8	36,0	20,4
	Э	58,7	49,3	31,4	13,2
Репродуктивный	К	24,5	34,3	36,0	40,7
	Э	27,6	39,0	22,6	12,4
Репродуктивно-творческий	К	8,7	12,6	16,8	24,1
	Э	8,4	13,1	27,6	46,8
Творческий	К	4,8	5,3	11,2	14,8
	Э	5,3	7,6	18,4	27,6
Достоверность различий в группах сравнения	χ^2 табличное 5,99 (p 0,05)	$0,30 \geq 0,05$	$1,39 \geq 0,05$	$7,76 \leq 0,05$	$16,8 \leq 0,05$

примечание: К – контрольная группа

Э – экспериментальная группа

Сравнительные показатели динамики развития субъектного потенциала студентов экспериментальной и контрольной групп при овладении мировоззренческими детерминантами культуры здоровья представлены на диаграммах (рис. 15, 16). Диаграммы наглядно отражают положительные результаты при самоопределении студентов в мировоззренческих ориентирах культуры здоровья в ходе преобразующего эксперимента от его начала к завершающей стадии.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы не будет полным без критериального рассмотрения формирования культуры здоровья по сферам ценностно-нормативного, когнитивного, поведенческого и деятельностного отношения студентов к данной стороне личностно-профессионального развития в экспериментальной и традиционной модели обучения.

По результатам экспертной оценки уровня овладения ценностно-нормативным компонентом культуры здоровья на основе ведущих показателей (осознание ценности здоровья; понимание значения санитарно-гигиенических норм для здоровья субъектов образования; принятие ценностей и норм культуры здоровья на уровне личностно-профессионального смысла; опора на ценности и предписания культуры здоровья в учебно-профессиональной деятельности) мы получили следующие количественные данные (таблица 7).

Таблица 7.

Результаты овладения студентами ценностно-нормативным компонентом культуры здоровья (%)

Уровни Группа	Адаптивный	Репродук- тивный	Репродук- тивно- творческий	Творческий
Экспериментальная	6,6	20,5	42,1	30,8
Контрольная	18,6	36,8	26,7	17,9

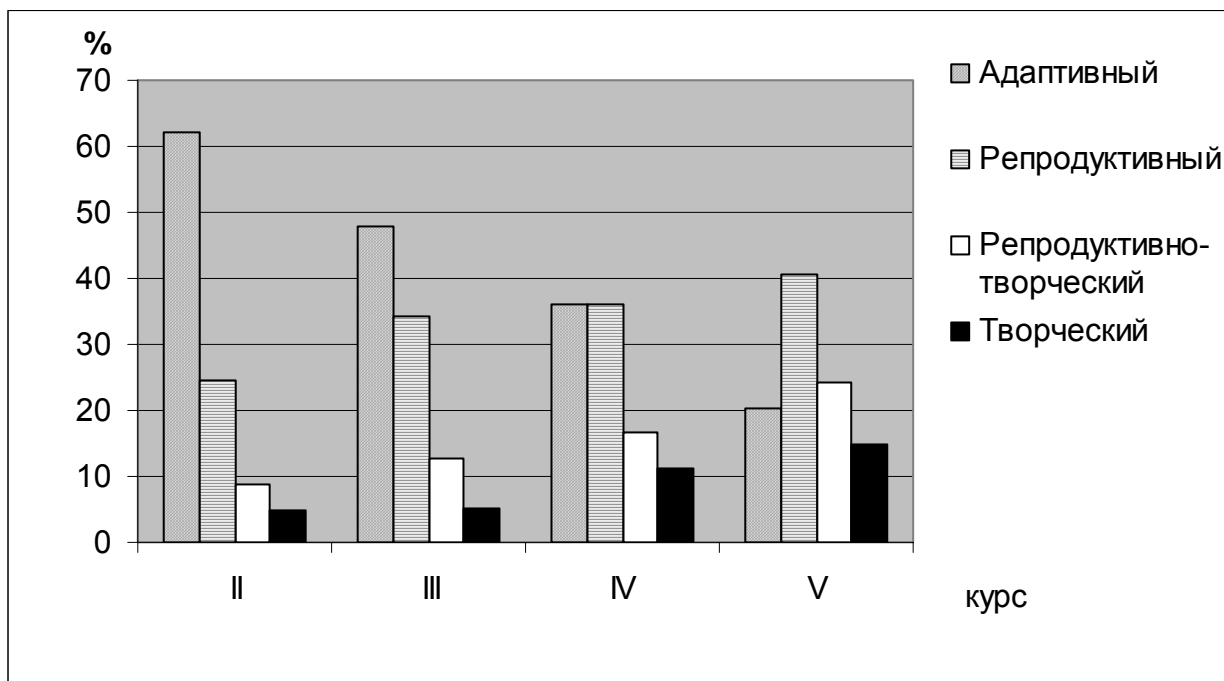


Рис. 15. Динамика уровней развития культуры здоровья студентов контрольной группы

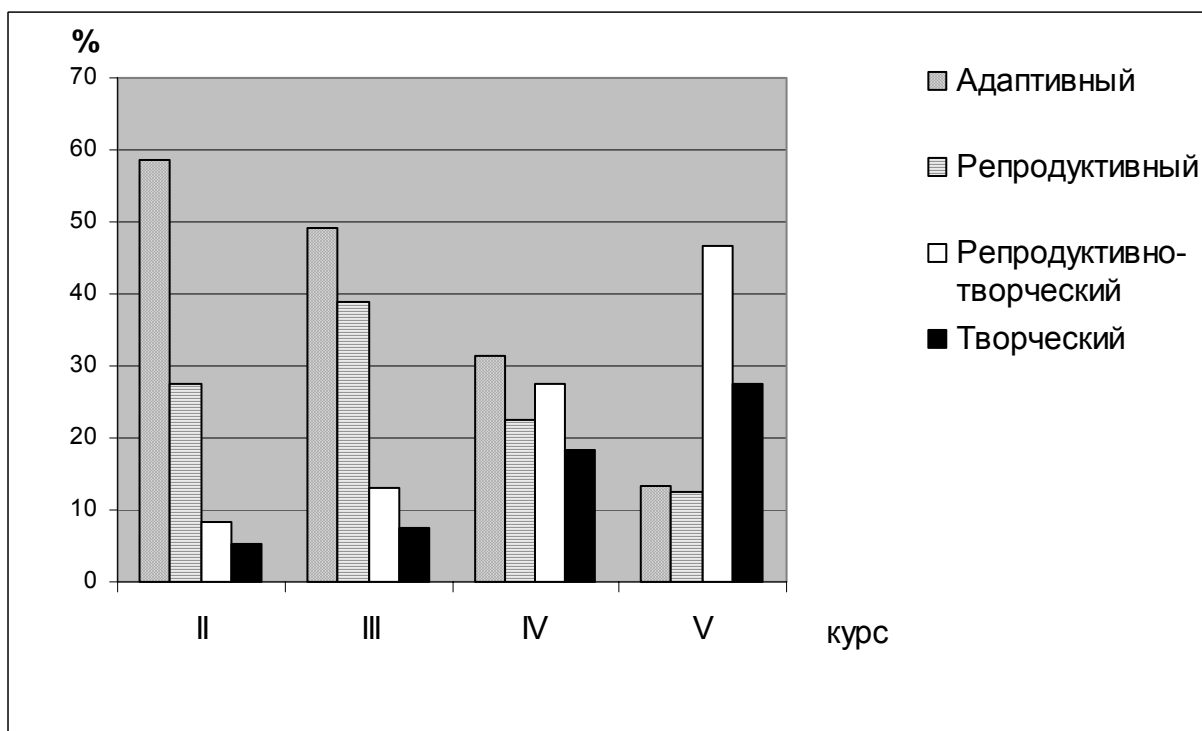


Рис. 16. Динамика уровней развития культуры здоровья студентов экспериментальной группы

Сравнительный анализ результатов развития ценностно-нормативного отношения к культуре здоровья показал, что более половины студентов экспериментальной группы отнесены экспертами к репродуктивно-творческому (42,1 %) и творческому (30,8 %) уровням овладения ценностно-нормативным составом культуры здоровья ($K=7,8$) против соответственно 26,7 % и 17,9 % – в контрольной группе. Важно подчеркнуть, что в процессе опытно-экспериментальной работы студенты были вовлечены не только в процесс активной интериоризации ценностей, норм и предписаний культуры здоровья, но и уверенно реализовали выработанную на их основе собственную систему ценностных ориентаций в учебно-профессиональной деятельности, что было отмечено экспертами в период педагогической практики студентов ($K=7,5$). Высоко оценена педагогическая направленность студентов на оздоровление учащихся, как в процессе их учебной работы, так и во внеклассном воспитательном общении ($K=8,0$).

Студенты экспериментальной группы обнаруживают более высокий уровень по показателю трансляции ценностей культуры здоровья в образовательном процессе ($K=7,8$). Так, при постановке дидактических и воспитательных задач эти студенты соизмеряют эффективность их решения в связи с оптимальностью учебной нагрузки, предупреждают чрезмерное напряжение психофизического состояния учащихся путем основательной подготовки к уроку (определение необходимого минимума в содержании темы, подбор адекватных задачам обучения методов обучения, определение конкретных форм оздоровления учебного процесса), в то время как внимание студентов контрольной группы было сосредоточено, преимущественно, на содержании урока и соблюдении учащимися дисциплины.

Полученные в ходе итоговой диагностики количественные данные по уровню творческого отношения к когнитивной сфере профессионального раз-

вития будущего учителя как субъекта культуры здоровья представлены в таблице 8.

Таблица 8.

Результаты овладения студентами когнитивным компонентом
культуры здоровья (%)

Уровни Группа	Адаптивный	Репродук- тивный	Репродук- тивно- творческий	Творческий
Экспериментальная	7,7	18,5	48,7	25,1
Контрольная	16,5	37,2	30,7	15,6

По результатам экспертной оценки на основе ведущих показателей – установление связей между различными областями научного знания о здоровье человека в систему знания; овладение знанием на уровне личностно-профессиональной значимости и смысла (субъективного отношения); активность знаний (связь с практикой) – были получены следующие количественные данные (таблица 8).

Сравнительный анализ результатов развития субъектности студентов обеих групп при овладении когнитивным компонентом культуры здоровья показал, что студенты экспериментальной программы обучения достигли более высокого результата в продвижении от адаптивного к творческому уровню освоения содержания культуры здоровья.

Эксперты отметили, как положительную особенность студентов, уверенность в установлении межпредметных связей при обсуждении с учащимися в учебной и воспитательной деятельности различных проблемных аспектов образа жизни молодежи ($K=7,3$), а также использование для этого средств предмета своей профессиональной специализации ($K=7,8$). Студенты демонстрировали более высокий уровень общего развития, что позволяло им усиливать воспита-

тельное воздействие на мотивацию здорового образа жизни у школьников на примерах из жизни известных и популярных в молодежной среде людей, обращаясь к художественным и публицистическим произведениям как к дополнительному учебному материалу, к репродукциям известных художников и др. ($K=8,0$, против $K=6,2$ в контрольной группе).

Полученные в ходе осуществления экспериментальной модели обучения результаты итоговой диагностики уровня субъектного развития будущих учителей по критерию деятельностного компонента культуры здоровья количественно представлены в таблице 9.

Таблица 9.

Результаты овладения студентами деятельностным компонентом
культуры здоровья (%)

Уровни Группа	Адаптивный	Репродук- тивный	Репродук- тивно- творческий	Творческий
Экспериментальная	5,3	28,7	37,6	28,4
Контрольная	18,6	41,8	24,5	15,6

По результатам экспертной оценки показателя развитости валеологически активного педагогического мышления нами были получены следующие диагностические данные.

Студенты экспериментальной группы демонстрировали умение рассматривать педагогические задачи через призму природо-и культуросообразного образования, исследовать причинно-следственные связи между педагогическими явлениями, задерживающими или развивающими биологические и социальные задатки и способности развития учащихся заметнее, чем в группе контрольного наблюдения ($K=7,7$, против $K=6,8$ соответственно). Специфической чертой культуры мышления молодого учителя, принимавшего участие в экспе-

рименте, отмечалась выраженная направленность на зону ближайшего развития школьника с учетом возможностей его психофизического здоровья.

В сравниваемых группах статистически значимые расхождения в пользу модели экспериментального обучения студентов получены по адаптивному, репродуктивному и творческому уровням освоения деятельностным компонентом культуры здоровья. У студентов экспериментальной группы отмечаются высоко развитые познавательные (рефлексивные), дидактические, проектировочно-прогностические, коммуникативные, инновационные умения (соответственно 7,9; 7,5; 7,8; 8,1; 7,4) против аналогичных оценок в контрольной группе (соответственно 6,3; 6,8; 5,1; 7,2; 5,0). Отмечается, что студенты не только хорошо владеют научной базой при организации профессионально-педагогической деятельности, но и достаточно чувствительны к педагогическому общению как сотрудничеству, улавливают эмоционально-психологическую атмосферу класса и, в связи с этим, осуществляют рефлексию собственного поведения и деятельности.

Заметны различия в целеполагании и развитии у студентов экспериментальной группы мотивационно-потребностной сферы в оздоровлении учебного процесса, что свидетельствует о более выраженном уровне сформированности профессионального самосознания, когда не только рационально осмысливается, но и активно переживается студентом эффективность выполнения им профессиональных функций.

По результатам заключительной диагностики на основе ведущих показателей – диапазон творческих проявлений и развитие творческого отношения учащихся к собственному здоровью – были получены количественные данные, характеризующие уровень субъектного овладения студентами 5 курса личностно-творческим компонентом культуры здоровья (таблица 10).

При общей положительной динамике реализации творческого потенциала личности студента, в экспериментальной группе получен результат, превышающий аналогичный показатель в группе контрольного замера ($K=7,8$, против

$K=6,8$). Отмечается выраженный интерес студентов к творческому поиску эффективных решений в учебной и воспитательной работе, связанной как с общим развитием ребенка, так и повышением ресурсов его физического здоровья; умение выходить за рамки репродуктивного решения образовательных задач; стимулировать мотивацию самосовершенствования у школьников, овладевая и расширяя спектр инновационной деятельности по самооздоровлению и оздоровлению учебно-воспитательного процесса.

Таблица 10.

Результаты овладения студентами личностно-творческим компонентом
культуры здоровья (%)

Уровни Группа	Адаптивный	Репродук- тивный	Репродук- тивно- творческий	Творческий
Экспериментальная	3,8	27,7	40,1	28,4
Контрольная	18,1	42,0	24,8	15,1

Показатели частоты проявлений элементов творчества ($K=7,9$), диапазона творческой активности ($K=7,1$), направленности на развитие творческого отношения учащихся к собственному здоровью ($K=7,6$) у студентов экспериментальной группы были заметно выше по сравнению с контрольными данными (соответственно 5,0; 6,4; 4,9).

Независимо от группы сравнения студенты демонстрировали достаточно высокий уровень реализации развивающих функций урока. Однако в контрольной группе корреляционная связь между ориентацией студента-практиканта на зону ближайшего развития ребенка и оздоровлением его учебной деятельности просматривалась лишь ситуативно, тогда как для студентов экспериментальной группы эта задача была равноценно значимой с дидактической и воспитательной целью урока.

Исследование динамики развития поведенческого компонента профессионального сознания студентов при овладении культурой здоровья осуществлялось как в процессе обучения в вузе, так и во время прохождения педагогической практики с помощью оценочных суждений преподавателей, школьных учителей, а также самих студентов. Результаты итоговой диагностики на основе ведущих показателей – развитие произвольной саморегуляции поведения, направленность на развитие субъектности учащихся в отношении практики оздоровления – представлены в таблице. Как следует из таблицы 11, статистически значимые различия в эффективности моделей обучения были обнаружены по всем уровням в пользу экспериментальной программы. Студенты с устойчивым постоянством демонстрировали умения и навыки саморегуляции поведения и деятельности в рамках здорового образа жизни ($K=7,4$, против $K=6,4$ в контроле), владея необходимыми для этого методами самодиагностики и самооздоровления. Проявляя заботу о собственном здоровье, как осознанное решение, студенты «заражали» своим отношением к спортивному образу жизни своих учеников.

Таблица 11.

Результаты овладения студентами поведенческим компонентом
культуры здоровья (%)

Уровни Группа	Адаптивный	Репродук- тивный	Репродук- тивно- творческий	Творческий
Экспериментальная	15,7	30	28,2	26,1
Контрольная	21,8	45,2	20,2	12,8

Надежным критерием эффективности опытно-экспериментальной работы служит состав и содержание у студента личностно-профессиональных качеств, отражающих собой степень устойчивого отношения к миру культуры здоровья

с позиции целостного подхода. В качестве метода исследования был использован метод построения профилей определенных свойств личности, широко апробированный в педагогических исследованиях и описанный нами в параграфе 3.2. Оценка проводилась по ходу опытно-экспериментальной работы и на заключительном ее этапе – по окончании педагогической практики. В качестве экспертов выступали преподаватели кафедры педагогики, психологии, охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности Башгоспедуниверситета, руководители педагогической практики, методисты-предметники, школьные учителя, родители а также сами студенты с использованием шкалы оценок в девятибалльной системе. Данный ранг детализации позволяет максимально расширить диапазон определяемого качества.

Для обработки результатов мы предприняли следующую тактику. Если приближение профиля личностно-профессиональных качеств студента к эталонному образцу составляет от 5 % до 25 %, то обследуемые находятся на уровне развития, определяемого индексом «1» (очень низкий); от 26 % до 50 % – индекса «2» (низкий); от 51% до 75% – индекса «3» (средний); от 76% до 90% – индекса «4» (высокий); от 91% до 95% – индекса «5» (очень высокий). Таким образом, мы получили 5 групп обследуемых в зависимости от близости их развития к идеальному профилю личностно-профессиональных качеств выпускника-педагога как субъекта культуры здоровья. Следует заметить, что анализ личностных профилей начинается с отметки 5 %-го уровня сформированности, что, на наш взгляд, оправданно, т.к. трудно в реальной жизни представить студента с отсутствием представлений о здоровье и здоровом образе жизни, также как достижение стопроцентного приближения к идеалу. Верхний предел измеряется планкой 95-ти процентного уровня.

Срезы в таблице отражают среднее по всем трем повторам.

Между первым и третьим срезами, согласно плану опытно-экспериментальной работы, проводилась большая работа по предложенной нами системе, основные элементы которой составили содержание настоящей дис-

сертации. Поэтому качественные и количественные изменения между срезами, можно расценить как показатели эффективности предложенного.

Таблица 12.

Распределение студентов по степени приближения к эталонному профилю личностно-профессиональных качеств выпускника-педагога как субъекта культуры здоровья (%)

Срезы	Индексы				
	1	2	3	4	5
I	18/17	41/42	35/36	6/5	-/-
II	11/16	37/43	38/34	10/5	4/2
III	6/12	28/45	47/35	13/6	6/2

Примечание: в числителе – результаты измерения в экспериментальной, в знаменателе – контрольной групп.

Как видно из таблицы 12, прогрессивные изменения прослеживаются по индексу «1» и «2» Количество студентов с данными уровнями приближения к образцу сравнения имеет устойчивую тенденцию снижения. По другим индексам наблюдается увеличение количества студентов, личностно-профессиональные качества которых приближаются к типовой характеристике, о чем свидетельствует плавная динамика их формирования.

Последнее обстоятельство фиксирует положительный отклик студентов на формирующее воздействие опытно-экспериментальной работы в виде проявления активности и изменения ее качества по мере укрепления позиции будущего учителя как субъекта культуры здоровья.

В группах индексного распределения студенты обнаруживали различное отношение к формированию культуры здоровья как проявляющие инициативу,

нейтрально или пассивно настроенные. К инициативному типу поведения и деятельности были причислены будущие учителя, занимающие в индексном распределении 4 и 5 позиции; к нейтральному – относящиеся ко 2 и 3 индексу распределения. При этом студентов, занявших третью позицию при распределении сформированности личностно-профессиональных качеств, можно отнести к данному типу активности с определенной долей условности, как тяготеющих к инициативному поведению неустойчивого характера. Пассивный тип отношения проявляют студенты, объединенные в группу с индексом «1».

На рис. 17 представлены сравнительные результаты по распределению студентов в зависимости от степени инициативности-нейтральности-пассивности овладения содержанием культуры здоровья в экспериментальных и контрольных группах по трем срезам наблюдения. Как видно из рисунка в экспериментальных условиях достигается увеличение числа активных студентов с самопобуждением к переменам в личностно-профессиональном развитии за счет уменьшения доли пассивных и нейтрально настроенных с довлеющим на них механизмом внешней детерминации культурного развития. В контрольных же группах на фоне незначительного уменьшения числа пассивных студентов наблюдается столь же небольшой положительный сдвиг в сторону инициативного поведения и деятельности по (само)оздоровлению как проявление творческого начала личности, тогда как доля студентов индифферентного отношения к культуре здоровья увеличивается.

Для математической обработки показателей, измеренных в трех срезах наблюдения на одной и той же выборке испытуемых, нами использовался критерий χ^2_r [221, С. 94–99]. Он позволяет установить, что величины показателей от условия к условиям изменяются. После того, как все значения будут про ранжированы, подсчитываются суммы рангов для каждого из произведенных замеров и рассчитывается эмпирическое значение критерия χ^2_r , которое затем сравнивается с критическим. В случае, если расчетный критерий равняется табличному или превышает его, то различия статистически достоверны.

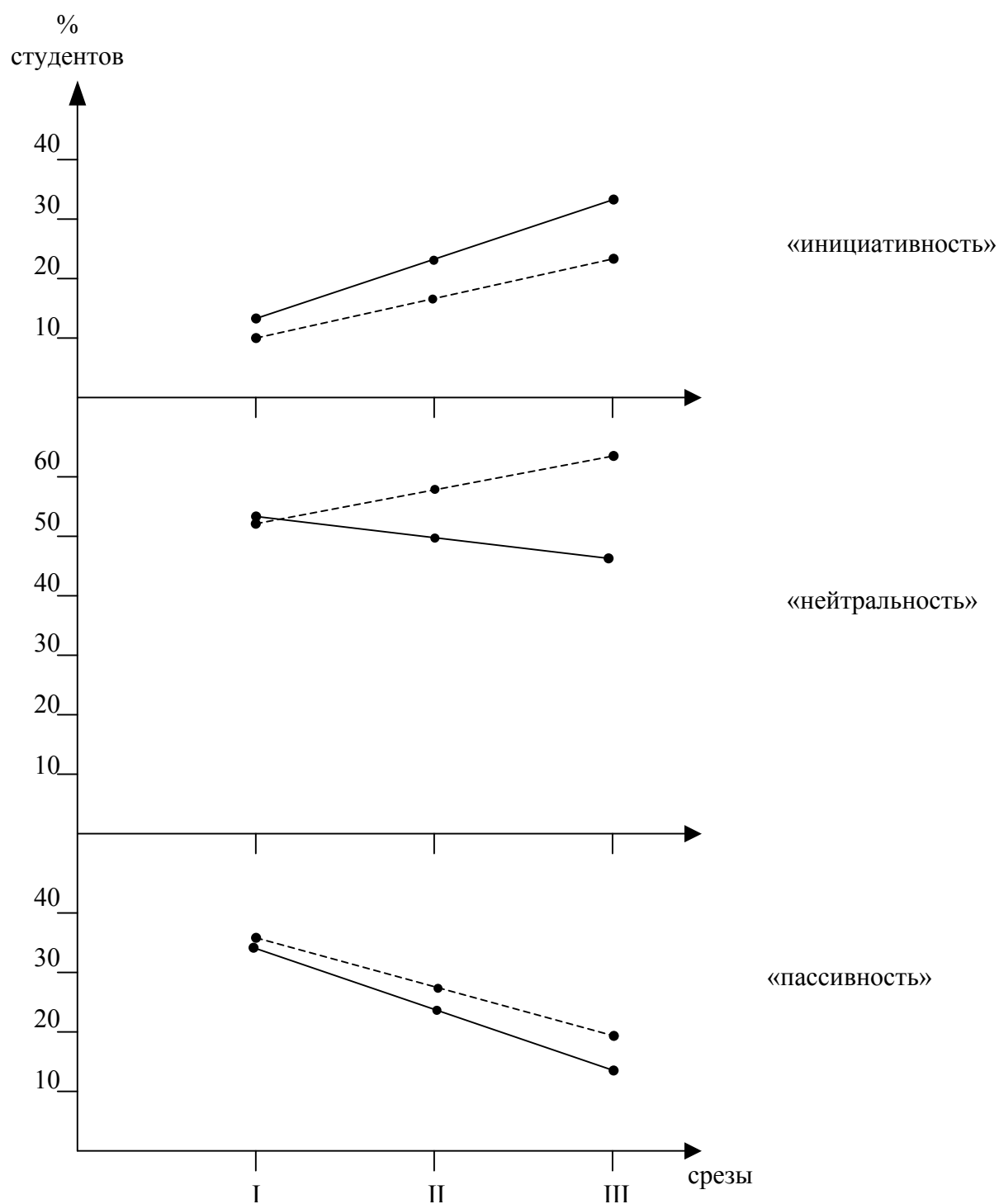


Рис. 17. Распределение студентов по принципу «инициативность – нейтральность - пассивность» (%) по срезам наблюдений.

----- Контрольная группа
 ————— Экспериментальная группа

Расчетная общая сумма рангов в критерии определяется по формуле:

$$\sum R_i = n * \frac{c * (c + 1)}{2}$$

где n – количество испытуемых;

c – количество условий измерения (срезов)

Эмпирическое значение определяли по формуле:

$$X_r^2 = \left[\frac{12}{n * c * (c + 1)} * \sum (T_i^2) \right] - 3 * n * (c + 1)$$

где c – количество условий;

n – количество испытуемых;

T_i – суммы рангов по каждому из условий.

Расчет сформированности личностно-профессиональных качеств студентов, характеризующих этап по критерию хи-квадрат показан в таблице 13.

Таблица 13.

Расчет сформированности личностно-профессиональных качеств студентов по критерию χ^2

Группы сравнения	Количество студентов	Срезы наблюдения						Достоверность результата	
		I		II		III		χ^2	P
		Оценка	Ранг	Оценка	Ранг	Оценка	Ранг		
Экспериментальная	50	116	82	132	99	156	131	23,4	$\leq 0,05$
Контрольная	50	126	102	134	114	138	120	3,6	$\geq 0,05$

Данные сравнительного распределения студентов по степени активности-нейтральности-пассивности в экспериментальных и контрольных группах в трех срезах наблюдения оценены с помощью критерия хи-квадрат и отражены в таблице 14.

Таблица 14.

Расчет сформированности активного отношения студентов к оздоровлению по критерию хи-квадрат

Группы сравнения	Срезы наблюдения						Достоверность результата	
	I		II		III		χ^2	Р
	Оценка	Ранг	Оценка	Ранг	Оценка	Ранг		
Экспериментальная	92	85	106	106	116	121	14,5	$\leq 0,05$
Контрольная	98	105	106	113	110	112	1,5	$\geq 0,05$

При статистической обработке данных, полученных в последовательности трех срезов наблюдения, нулевая гипотеза о случайной их природе отклонялась с вероятностью $\alpha=0,05$ при условии, если эмпирический критерий превышал или был равен критическому 5,99.

Полученные данные позволяют сделать следующие обобщения. Во-первых, между образовательным процессом, ориентированным в целевой, содержательной и технологической части на актуализацию субъектной позиции будущего учителя при овладении инвариантом культуры здоровья в его целостной композиции (ценности, нормы, значения, способы поведения и деятельности, личностно-профессиональные качества) и полученным общим результатом по завершению опытно-экспериментальной работы прослеживается прямая и существенная связь. Во-вторых, при подобранных педагогических условиях,

увеличивается количество студентов, динамика смысловых структур которых опосредована «особым движением сознания» (А.Н.Леонтьев) по соизмерению, соподчинению, упорядочиванию и преобразованию прежних связей с миром культуры. Одновременно снижается количество студентов, активное отношение которых к практике (само)оздоровления требует воздействия со стороны внешней стимулирующей силы. В-третьих, если профессионально-педагогическая подготовка в вузе осуществляется в отрыве от логики субъектного развития студентов, преимущественно в рамках репродуктивной модели образования, с не востребованностью творческого начала личности студентов, то практически каждый второй выпускник университета при овладении культурой здоровья остается на этапе адаптационно-репродуктивного развития.

Таким образом, можно заключить, что опытно-экспериментальная работа подтвердила выдвинутые нами предположения о том, что образовательный процесс педагогического вуза служит основой формирования мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя при наличии следующих педагогических условий: создание в вузе воспитательной системы по формированию культуры здоровья будущих учителей; ориентация образовательного процесса на модель выпускника-педагога с набором личностно-профессиональных качеств субъекта культуры здоровья и логику его развития; обеспечение единства в развитии ценностно-нормативного, когнитивного, деятельностно-творческого, поведенческого компонентов культуры здоровья будущего учителя; инициирование стремления студентов к творческому саморазвитию и самореализации; реконструкция содержания педагогического образования с учетом его здравотворческого смысла на основе философско-культурологического подхода; максимальное использование гуманитарного потенциала дисциплин медико-биологического блока; переориентация вузовского обучения с моновалентной на поливалентную форму субъектности будущего учителя; формирование смыслопоисковых умений студентов; использование

лично-развивающих технологий обучения с применением методики развития смыслопоисковой активности студентов.

Соотношение количества студентов экспериментальной и контрольной групп, имеющих репродуктивный, репродуктивно-творческий и творческий уровни овладения мировоззренческими детерминантами культуры здоровья, свидетельствует об эффективности воздействия разработанных и внедренных в образовательный процесс педагогического вуза педагогических условий, что подтверждает исходную гипотезу настоящего исследования.

Выводы

Теоретический анализ проблемного процесса в высшей школе, связанного с развитием личности будущего учителя на основе формирования мировоззренческих детерминантов культуры здоровья, результаты опытно-экспериментальной работы позволили выявить и сформулировать ведущие тенденции, принципы и педагогические условия реализации философско-культурологического подхода в становлении личности студента субъектом культуры здоровья, которые составили основу соответствующей технологической модели. Она отражает единство целевого, содержательно-процессуального, технологического и результативного аспектов здоровьесберегающего педагогического образования, учитывает роль объективных и субъективных факторов, уровневые характеристики и этапность процесса становления субъекта культуры здоровья.

Исследование показало, что в основе развития личности студента с детерминацией культуры здоровья на уровне профессионального сознания лежат диалоговая и смыслопоисковая технологии, направленные на развертывание субъектности студента при овладении ценностно-нормативным компонентом культуры здоровья; технологии творческого развития при овладении лично-творческим компонентом; задачные технологии при интериоризации содер-

жания деятельностного и поведенческого компонентов. Отличительными особенностями технологии являются соподчиненность и синергия технологии профессионального образования и технологии здоровья в процессе личностно-профессионального развития студентов; актуализация внутриличностной детерминации при овладении инвариантом культуры здоровья; проекция на научную мировоззренческую реальность жизнедеятельности будущего учителя ментальных характеристик образа жизни в контексте рассудочного сознания и традиций молодежных субкультур; интимный характер исследуемого процесса; осуществление его в хронотопе профессионально-личностного роста и развития студента.

В системе личностно-развивающей технологии обучения особое место принадлежит методам и приемам развертывания смыслопоисковой активности, что позволяет студентам при овладении инвариантом культуры здоровья обнаруживать личностные смыслы здорового образа жизни. Смыслопоисковый диалог переводит образовательный процесс в русло реализации обучающимися субъектно-личностной позиции поливалентной формы, включает в процесс педагогического взаимодействия эмоционально-ценностный опыт преподавателя и студента.

Осуществление индивидуально-творческого подхода как стратегии развития субъекта культуры здоровья предполагает этапы целеполагания, мотивационно-установочный, содержательно-деятельностный и практический при формировании личностной детерминации творческого развития студента, системы знаний о творческой деятельности педагога по оздоровлению образовательного процесса и умений по самооздоровлению.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила обусловленность эффективности развития студентов на основе мировоззренческих детерминантов культуры здоровья реализацией следующих педагогических условий: создание в вузе системы по формированию культуры здоровья будущих учителей; ориентация образовательного процесса на модель выпускника-педагога с набором

лично-профессиональных качеств субъекта культуры здоровья и логику его развития; обеспечение целостности овладения ценностно-нормативным, когнитивным, деятельностно-творческим, поведенческим компонентами культуры здоровья; инициирование стремления студентов к творческому саморазвитию и самореализации; реконструкция содержания педагогического образования с учетом его здравотворческого смысла на основе философско-культурологического подхода; максимальное использование гуманитарного потенциала дисциплин медико-биологического блока; переориентация вузовского обучения на полипозиционную форму субъектности будущего учителя; использование лично-развивающих технологий обучения с применением методики развития у студентов смыслопоисковой активности.

Заключение

Усиление здравотворческой функции является для института образования при динамично и противоречиво развивающейся социокультурной ситуации в современном обществе необходимым условием дальнейшего совершенствования как сферы гуманитарной практики, с помощью которой обеспечивается качество общественного и личностного самосознания на основе идеи устойчивого развития человека в его системной взаимосвязи с окружающим миром.

Потребность в укреплении культурного статуса системы образования при воспитании физически крепкой и духовно защищенной личности обуславливает пересмотр ведущих ориентиров профессиональной подготовки будущего учителя к оздоровительной работе в школе. При этом имеется в виду развитие способности студента проникать в первопричины кризиса здоровья в системе образования; обнаруживать связи между целевыми, содержательными и технологическими характеристиками здравотворческого педагогического образования; подвергать анализу результаты профессионально-педагогической деятельности с позиции охраны и укрепления здоровья школьников; выдвигать и осуществлять на практике конструктивные проекты по оздоровлению культурно-образовательного пространства для развития и саморазвития учеников.

Научно-практические потребности и выявленные противоречия при формировании мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя определили основной спектр задач настоящего исследования, стратегию их решения, программу реализации и ее результаты со следующими **обобщающими выводами**.

1. На уровне личности абстрактное содержание категорий культуры здоровья находит свое проявление в виде комплекса мировоззренческих детерминантов (образов, знаний, личностных смыслов, норм, идеалов, способов деятельности), выражающих в совокупности активное, внутренне детерминиро-

ванное отношение студента к миру культуры здоровья как обретаемый опыт его субъективизации.

2. Овладение студентом содержанием категорий культуры здоровья осуществляется в логике системного процесса, характеризуется собственной структурой, содержанием, протяженностью во времени и пространстве взаимодействия с родообразующим феноменом – общим культурным развитием субъекта педагогического образования. Выявлено, что инвариант содержания культуры здоровья стихийно не переводится во внутренний план личности студента в силу социально обусловленного характера культурного развития субъекта и необходимых с его стороны духовных усилий для осуществления данного процесса. Установлена объективная потребность в целенаправленном формировании культуры здоровья будущего учителя в специально организованной в педагогическом вузе воспитательной системе.

3. Эффективность профессионального воспитания будущего учителя как субъекта культуры здоровья достигается с учетом закономерностей данного процесса и выработанных на их основе теоретических положений о структуре и содержании мировоззренческих детерминантов культуры здоровья; формировании целостного отношения будущего учителя к миру культуры здоровья посредством процесса интериоризации-экстериоризации ее универсальных предписаний; идентификации с образом учителя, в котором студент находит источник нового понимания себя как субъекта культуры здоровья.

4. На основе теоретических положений и ведущего принципа построена концепция, суть которой выражена идеей активной смысловой детерминации культурного развития студента при специально организованном педагогическом процессе, ориентированном в целевой, содержательной и технологической части на конечный результат – становление субъекта культуры здоровья. Выдвинуты в качестве следствий положения о синхронизации изменений в смысловых образованиях каждого из субъектов педагогического взаимодействия, если оно осуществлено в диалоговом общении; допустимый предел ассиметрии

в формах детерминации культурного развития определяется субъектами образования с позиции нравственных оценок, что повышает значение воспитательных функций педагогического процесса.

5. Разработанная теоретическая модель формирования культуры здоровья будущего учителя позволяет определить связи и зависимости между компонентами педагогического процесса: целью, задачами, содержанием, условиями, средствами, конечным результатом. Новым аспектом научного анализа является попытка конкретного рассмотрения отношений между ними. В рамках концептуальной модели разработаны: а) процессуальная модель развития студента с поэтапным развертыванием его субъектности; б) модель образа выпускника-педагога с типовой характеристикой личностно-профессиональных качеств как субъекта культуры здоровья; в) модель системы вуза с ведущими направлениями деятельности по формированию здорового образа жизни студентов.

6. Раскрыта и обоснована возможность исследования мировоззренческих детерминантов при формировании культуры здоровья будущего учителя при развертывании его субъектности от первичного освоения и репродуктивного усвоения к внутреннему принятию ее ценностей и значений в виде индивидуального мировоззренческого проекта культурного развития в актах творческой самореализации. Педагогический аспект управления данным процессом представляет собой педагогическую стратегию, направленную на усиление самодетерминации культурного развития студента при возрастающем значении воспитательной функции педагогического процесса.

7. Исследование выявило уровневые характеристики развития личности будущего учителя при интериоризации-экстериоризации содержания культуры здоровья, каждая из которых отражает определенную степень развернутости субъектности личности студента в процессе овладения ценностно-нормативным, когнитивным, деятельностно-творческим, поведенческим компонентами культуры. В качестве ведущих критериев, отражающих меру актив-

ности личности будущего учителя (инициативность, пассивность, нейтральность) выступают степень овладения ценностями, нормами, знаниями, умениями в составе культуры здоровья и реализации творческого потенциала личности.

8. Результаты исследования показали, что формированию мировоззренческих детерминантов культуры здоровья будущего учителя в субъектной позиции овладения ее содержанием способствуют технологии смыслопоискового диалога при овладении ценностями, нормами, знаниями культуры здоровья; технология индивидуально-творческого развития при овладении личностно-творческим компонентом, задачная технология при овладении деятельностным и поведенческим компонентами, а также технологии репродуктивно-иллюстративного обучения с приемами активизации смыслопоисковой деятельности студентов.

Разумеется, что проведенное исследование не охватывает исчерпывающе все стороны обсуждаемого проблемного явления в высшей школе, а некоторые выдвинутые нами теоретические положения могут быть признаны дискуссионными.

Вместе с тем, исследование дает основание для практических предложений и рекомендаций:

- включить в новую редакцию Государственного стандарта высшего педагогического образования образовательную дисциплину «Педагогическая валеология» как отражающую насущную потребность общества и его членов повысить уровень культуры и образованности населения в вопросах безопасности жизнедеятельности и самооздоровления;
- считать приоритетным в образовательной политике государства культивировать в общественном сознании социокультурные ценности здорового образа жизни российской ментальности, что должно найти соответствующее отражение в содержании педагогического образования.

Литература

1. Абасов З. Инновационность в образовании и подготовка учителей / З. Абасов // Вестник высшей школы. – 2001. – № 4. – С. 7–9.
2. Абульханова К.А. Психология и сознание личности / К.А.Абульханова // Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: Избр. психол. труды / Моск. психолого-социальный ин-т; Изд-во НПО «МОДЭК». – Воронеж, 1999. – 224 с.
3. Абульханова–Славская К.А. Стратегия жизни: Научное издание / К.А. Абульханова–Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Азаров Ю.Л. Проникая в тайники души / Ю.Л.Азаров // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 19–30.
5. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / РГАФК. – М., 1998. – 43 с.
6. Актуальные проблемы формирования здоровья и здорового образа жизни студентов подросткового возраста / Т.А.Киреева, З.А.Хуснутдинова, А.Г.Заеров, С.Н.Горбушина // Здравоохранение Башкортостана. – 2001. – № 4. – С. 52– 69.
7. Аменд А.Ф. Теория и практика эколого-экономического образования: Монография / А.Ф.Аменд. – Челябинск, Изд-во ЧГПУ «Факел», 1996.
8. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш.А. Амонашвили. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: «МОДЭК», 1998. – 539 с.
9. Амосов Н.М. Здоровье и счастье ребенка / Н.М.Амосов. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Т. 1: Избр. психол. труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 327 с.
11. Анохин П.К. Идея и факты в разработке теории функциональных систем / П.К.Анохин // Психол. журн. – 1984. – Т.5, № 2. – С. 107–118.
12. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л.И.Анцыферова // Психологический журн. – 1981. – Т.2, № 2. – С. 8–18.
13. Апанасенко Г.Л. Медицинская валеология / Г.Л.Апанасенко, Л.А.Попова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 248 с.
14. Арнольдov А.И. Введение в культурологию / А.И.Арнольдov. – М.: Нар. Академия культуры и общечеловеч. ценностей, 1998. – 350 с.
15. Аршинов В.И. От смыслопрочтения к смыслопорождению / В.И.Аршинов, Я.И.Свирский // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 145–152.
16. Асадуллин Р.М. Формирование и развитие педагогической деятельности студентов: системный подход / Р.М.Асадуллин. – Уфа: БГПИ, 1999. – 145 с.
17. Асмолов А.Г. Непройдённый путь: от культуры полезности к культуре достоинства / А.Г.Асмолов // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 5–13.
18. Ахиезер А.С. Об особенностях современного философствования / А.С. Ахиезер // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 3–19.
19. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта: Словарь. – Т. 2. / А.С.Ахиезер. – Новосибирск, 1997–1998.
20. Ахмерова С.Г. Современные подходы к формированию здоровья учащихся и педагогов в общеобразовательных учебных заведениях методами и сред-

- ствами гигиенического воспитания: Автореф. дис. ...д-ра мед. наук.— Оренбург, 2000.— 46 с.
21. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / М.Ю.Бабанский. — М.: Педагогика, 1989.— 560 с.
 22. Баллер Э.А. Культура — человек — философия: к проблеме интеграции и развития / Э.А.Баллер, Н.С.Злобин, В.М.Межуев // Вопросы философии. — 1988. — № 1. — С. 33–51.
 23. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения / Г.С.Батищев // Вопр. философии. — 1995. — № 3. — С. 109–129.
 24. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М.Бахтин // Философия и социология науки и техники: Ежегод. — М., 1986. — С. 80–160.
 25. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. — М.: Искусство, 1979. — 423 с.
 26. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А.Беличева. — М.: Редакционно-издат. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. — 221 с.
 27. Белов С.В. Концепция непрерывного образования в области БЖД / С.В.Белов, В.А.Девисилов // ОБЖ. — 2003. — № 3. — С. 23–30.
 28. Бердников И.Г. Теоретические основы формирования валеологической культуры личности учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1998. — 36 с.
 29. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности: Избр. труды / Н.А.Бердяев.— М.: Моск. психолого-социальный ин-т: Флинта, 1999.— 312 с.
 30. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А.Бердяев. — Л., 1991. — С. 201.
 31. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А.Бердяев. — М.: Республика, 1994. — 480 с.
 32. Берулава М.Н. Гуманизация образования: направления и проблемы / М.Н.Берулава // Педагогика. — 1996. — № 4. — С. 23–27.
 33. Бескова Т. Воспитание гражданственности / Т.Бескова // Народное образование. — 1984. — № 9. — С. 54–58.
 34. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. — М.: Педагогика, 1989.— 192 с.
 35. Бестужев-Лада И.В. Образование: традиции и перспективы // Философия, культура и образование (материалы «круглого стола») / И.В.Бестужев-Лада // Вопросы философии. — 1999. — № 3.— С. 4–7.
 36. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры / В.С.Библер. — М.: Политиздат, 1991.— 412 с.
 37. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Учеб. пособие / Авт.— сост. Б.М.Бим-Бад, Ин-т Рос. Акад. образ. Кафедра пед. антропологии. — М.: Изд-во УРАО, 1998.— 575 с.
 38. Бирюков Н.А. Педагогические условия валеологической подготовки студентов средствами физической культуры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Барнаул, 1999.— 28с.
 39. Битинас В.П. Введение в философию воспитания / В.П.Битинас. — М.: Фонд духовного и нравств. образования, 1996.— 135 с.
 40. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В.Блауберг. — М.: Эдиториал УРСС, 1997.— 447 с.

41. Богуславский М.В. Синергетика и педагогика / М.В.Богуславский. – Магистр. – 1995. – № 2. – С. 89–95.
42. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И.Фельдштейна; – Международная педагогическая академия. – М., 1995.– 212 с.
43. Болотов В.А. Педагогическое образование России в новых условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление / В.А.Болотов. – Волгоград: «Перемена», 2001.
44. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях в системах воспитания: Учеб. пособие / Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич. – Ростов–на–Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
45. Бородавкин С.В. Смысл как системообразующее понятие культуры / С.В.Бородавкин // Человек. – 2002.– № 4. – С. 93– 97.
46. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С.Братусь. – М.: Менеджер. Роспедагенство, 1994.– 60 с.
47. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И.Брехман. – М.: Физкультура и спорт, 1990.– 208 с.
48. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.– 392 с.
49. Брылева Л.Г. О двух типах структурно–функциональной стратегии самореализации личности / Л.Г.Брылева // Преемственность поколений: диалог культур: Сб. материалов Междунар. науч.–практ. конф. – СПб, 1996. – Вып. 2. – С. 72–74.
50. Бубер М. Я и Ты / М.Бубер. – М.: Высш. шк., 1993.– 175 с.
51. Бueva Л.П. Кризис образования и проблемы философии образования // Философия, культура и образование (материалы «круглого стола») / Л.П. Буева // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 12–19.
52. Бусыгин А.Г. Модель комплексной системы воспитания эколого–социальной ответственности населения промышленного региона / А.Г.Бусыгин, А.Н.Полибин // Экология образования: актуальные проблемы: Сб. научных статей. – Архангельск, 2001. – Т.1. – Ч.1. – С. 70–81.
53. Буякас Т.М. Внутренняя активность субъекта в процессе амплификации индивидуального сознания // Т.М.Буякас, О.Г.Зевина // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 50–58.
54. Вайнер Э.Н. Валеология: Учебник для вузов. – 2–е изд., испр. / Э.Н.Вайнер. – М.: Флинта, Наука, 2002.– 414 с.
55. Васильева О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С.Васильева, Ф.Р.Филатов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.– 352 с.
56. Вебер М. Избранное: кризис европейской культуры: (Перевод) / Отв. ред. Л.Т.Мильская. – СПб: Унив. кн., 1999.– 565 с.
57. Великовский С. Умозрение и словесность. Очерки французской культуры / С.Великовский. – М.– СПб: Университетская книга, 1998.– 711 с.
58. Вернадский В.И. Избранные труды по истории науки в России / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1988.– 467 с.
59. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. пособие / Г.Н.Волков. – М.: Изд. центр «Академия», – 1999. – 168 с.

60. Волокитина Т.В. Здоровье школьников и образовательная среда / Т.В. Волокитина // Экология образования: актуальные проблемы: Сб. научных статей. – Архангельск, 2001. – Т.2, Ч.2. – С. 322–326.
61. Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л.С.Выготский // Вопр. психологии. – 1972. – № 2. – С. 114–123.
62. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 504 с.
63. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.Т. 4. Детская психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
64. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1996. – 148 с.
65. Вышеславцев Б.П. Вечное в русской философии / Б.П.Вышеславцев. – Нью-Йорк, 1955.
66. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. Пер. с нем. / Х.-Г.Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 699 с.
67. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности / О.С.Газман // Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы / Под ред. О.С.Газмана, Л.И.Романовой. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. – С. 5–11.
68. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С.Газман // Новые ценности образования: Десять концепций и эссе. – М., – 1995. – № 3. – С. 90–112.
69. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / Г.И.Гайсина. – М.: Прометей, 2002. – 316 с.
70. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я.Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1967. – 150 с.
71. Гаязов А.С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы: Монография / А.С.Гаязов. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1995. – 238 с.
72. Гаязов А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире / А.С.Гаязов. – М.: Наука. – 2003. – 256 с.
73. Гершунский Б.С. Менталитет и образование / Б.С.Гершунский. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 144 с.
74. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И.Гессен. – Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
75. Гинзбург М.Р. Личностное самоуправление как психологическая проблема / М.Р.Гинзбург // Вопр. психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–26.
76. Гогоберидзе А.Г. Развитие субъектной позиции студента в условиях современной системы высшего профессионально-педагогического образования / А.Г. Гогоберидзе // Экология образования: актуальные проблемы: Сб. научных статей. – Архангельск, 2001. – Т.1. Ч.1. Системный подход в образовании. – С. 114–122.
77. Горбушина С.Н. О результатах мониторинга вредных привычек у студентов учебных заведений различных организационно-правовых форм / С.Н.Горбушина // Через образование молодежи – к здоровью нации: Материалы межрег. межвед. науч.–практ. конф. / БГПУ. – Уфа, 2000. – С. 34–37.
78. Горбушина С.Н. О состоянии физического развития студентов педагогического вуза / С.Н.Горбушина, Д.В.Лопатин // Здоровье человека и образование: Материалы научного симпозиума. – С-П., 2001. – С. 41–42

79. Горбушина С.Н. Система формирования здорового образа жизни у студентов педагогического вуза / С.Н.Горбушина // Вестник Башкирского государственного университета. – 2005. – № 3. – С. 120–122.
80. Горчак С.И. К вопросу о дефиниции здорового образа жизни / С.И.Горчак // Здоровый образ жизни: социально–философские и медико-биологические проблемы: Сб. материалов – Кишинев: «Штиинца», 1991. – С. 28–38.
81. Гражданское самосознание – основа мировоззрения личности: Методическое пособие для учителей / Под ред. Р.М.Роговой. – М., 2000.– 168 с.
82. Грачев В.В. Индивидуально–творческий подход в системе высшего профессионального образования: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1998. – 17 с.
83. Громыко Ю.В. Проектное сознание: руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Ю.В.Громыко. – М.: Ин–т учебника Пайдейя, 1998.– 560 с.
84. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / Под ред. В.Л.Матросова. – М.: Прометей, 1999.– 116 с.
85. Гуревич П.С. Философия культуры / П.С.Гуревич. – М.: АО Аспект Пресс, 1994.– 315 с.
86. Гусинский Э.М. Введение в философию образования / Э.М. Гусинский, Ю.И.Турчанинова. – М.: Логос, 2000.– 283 с.
87. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: Ин-тор, 1996.– 542 с.
88. Дилигенский Г.Г. Проблемы теории человеческих потребностей / Г.Г. Дилигенский // Вопросы философии. – 1976. – № 9. – С. 40.
89. Дильтей В. Наброски к критике исторического разума. Сокр. пер. с нем. / В.Дильтей // Вопросы философии. – 1988. – № 4. – С. 136–138.
90. Дильтей В. Введение в науки о духе. Опыт построения основ для изучения общества и истории / В.Дильтей // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX – XX в.в. Трактаты, статьи, эссе. – М., 1987.
91. Дубровский Д.И. Психология XXI века: пророчество и прогнозы / Д.И.Дубровский // Вопросы психологии. – 2000.– № 1.– С. 11–15.
92. Дьяченко Е.В. К вопросу об экспертной параметризации эффективности профессионально–педагогической деятельности / Е.В.Дьяченко, Н.С.Глуханюк // Экология образования: Актуальные проблемы: Сб. науч. статей / Под ред. А.В.Пяткова; Поморский государственный университет им. М.В.Ломоносова. – Архангельск:, 2001.– Вып. 2. Ч. 1. Системный подход в образовании . – С.146–158.
93. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого–педагогического исследования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / В.И.Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.– 207 с.
94. Загребкова Л. Методологические основы воспитания будущего учителя / Л. Загребкова // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 59–64.
95. Зайцев Г.К. Валеология в школе / Г.К. Зайцев.– СПб.: Акцедия, 1996.– 198 с.
96. Зайцев Г.К. Валеолого-педагогические основы обеспечения здоровья человека в системе образования: Автореф. дис. ... д–ра пед. наук / РГАФК.– СПб, 1998. – 36 с.

97. Закон РФ «Об образовании» // Бюллетень Комитета по высшей школе, Министерства науки, высшей школы и технической политики РФ. – М.: Московский лицей, 1993. – № 1. – С. 1–43.
98. Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений / Г.Е.Залесский. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 117 с.
99. Запесоцкий А.С. Образование: Философия, культурология, политика / А.С.Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
100. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности: актуальные проблемы исторического материализма / А.Г.Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.
101. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф.Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Уральск. гос. проф.-пед.ун-та, 1998. –
102. Зинченко В.П. Эмпирическое и теоретическое мышление, практический интеллект? / В.П.Зинченко // Прикладная психология. – 2002. – № 3. – С. 1–14.
103. Злобин Н.С. Культура и общественный прогресс / Н.С.Злобин. – М.: Наука, 1980. – 303 с.
104. Зосимовский А.В. Критерии нравственного воспитания / А.В.Зосимовский // Педагогика. – 1989. – № 3. – С. 22–26.
105. Иванников В.А. Формирование побуждения к действию / В.А.Иванников // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 11–23.
106. Игнатова В.А. Идеи синергетики и педагогика / В.А.Игнатова // Наука и школа. – 2001. – № 3. – С. 9–16.
107. Идеал, утопия и критическая рефлексия / Отв. ред. В.А.Лекторский. – М.: Росспен, 1996. – 302 с.
108. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В.Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
109. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
110. Ильин И.А. О грядущей России. Избранные статьи / И.А. Ильин. – М.: Воениздат, 1993. – 367 с.
111. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И.Исаев, С.Г.Косарецкий, В.И.Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–66.
112. Исаев И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход / И.Ф.Исаев, М.И.Ситникова. – Москва–Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 224 с.
113. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. – М., Белгород: МПГУ, БГПИ, 1993. – 219 с.
114. Каган М.С. Философия культуры / М.С.Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 414 с.
115. Казаринов А.С. Теоретические основы квалиметрической технологии педагогического эксперимента: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ижевск, 1999. – 42 с.
116. Казначеев В.П. Очерки теории и практики экологии человека / В.П.Казначеев. – М.: Наука, 1983. – 260 с.

117. Калашников М.Ф. Идеал и его роль в формировании мировоззрения учащихся и молодежи / М.Ф.Калашников // Философия и педагогика: проблемы взаимосвязи: Сборник научных трудов. – Свердловск, 1988. – С. 66–75.
118. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с
119. Кан–Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. (Исследование субъективно–эмоциональной сферы творческого процесса педагога) / В.А.Кан–Калик . – Грозный: НИИ ВШ, 1977.– 64 с.
120. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников /Н.А. Кирилова //Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 29–37.
121. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В.Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 190 с.
122. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.; «Арена», 1994.– 222 с.
123. Коган Л.Н. Всестороннее развитие личности и культура / Л.Н. Коган. – М.: Знание, 1981. – 63 с.
124. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.– 176 с.
125. Козлова П.П. Преемственность в теориях природосообразного и экологического воспитания: Монография / П.П.Козлова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 107 с.
126. Козлова П.П. Природосообразность как основополагающий принцип в истории школы и педагогики: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1998. – 41 с.
127. Колбанов В.В. Валеология: Основные понятия, термины и определения / В.В. Колбанов. – СПб.: Деан, 2000.– 256 с.
128. Колбанов В.В. Современные направления педагогики здоровья / В.В. Колбанов // II Пикалевские чтения. Гуманизация и гуманитаризация образования: Сб. докладов и сообщений / Под общей ред. А.А.Семенова. – С–П – Пикалева, 2000. – С. 8–17.
129. Колесов Д.В. Педагогика как фактор здоровья / Д.В. Колесов // Известия Рос. акад. образ. – 2001. – № 1. – С. 49–53.
130. Комков А.Г. Социально-педагогический мониторинг показателей физической активности, здоровья, культурного развития школьников / А.Г. Комков // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 6. – С. 2–7.
131. Конаржевский Ю.А. Анализ урока / Ю.А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 336 с.
132. Конев В.А. Онтология культуры / В.А. Конев. – Самара: Самар. ун–т, 1998.– 195 с.
133. Коржуев А.В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А.В.Коржуев, В.А.Попков, Е.Л.Рязанова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 18–22.

134. Корнетов Г.Б. Феномен образования / Г.Б. Корнетов // Магистр. – 2001. – № 1. – С. 19–32.
135. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–11.
136. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С.Б.Крымский // Вопросы Философии. – 1992. – № 12.– С. 21–29.
137. Крымский С.Б. Культурно–экзистенциальные измерения познавательного процесса / С.Б. Крымский // Вопросы философии. – 1998. – № 4. – С. 40–50.
138. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие / Г.Ю.Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2001.– 224 с.
139. Кузнецов В.И. Принципы активной педагогики: Что и как преподавать в современной школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав. / В.И. Кузнецов. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 120 с.
140. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н.Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
141. Кучинский Г.М. Диалог и мышление / Г.М.Кучинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
142. Лазарев В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В.С.Лазарев, Н.В.Коноплина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27–34.
143. Левинас Э. Философское определение идеи культуры / Э.Левинас // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Сб. материалов. – М.: Изд-во «Прогресс», 1990.– С. 86–97.
144. Левитан К.М. Педагогическая деонтология / К.М. Левитан. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1999.– 271 с.
145. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г.Левитес. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж, НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
146. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С.Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 223 с.
147. Лекторский В.А. О философском взгляде на образование // Философия, культура и образование (материалы «круглого стола») / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1999. – № 3 – С. 3–4.
148. Леонов Н.И. Конфликтология / Н.И.Леонов. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2002.– 192 с.
149. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.– 304 с.
150. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.2. / А.Н.Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983.– 318 с.
151. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 486 с.
152. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.

153. Лесгафт П.Ф. Психология нравственного и физического воспитания: Избр. психол. труды / П.Ф.Лесгафт. – М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 411 с.
154. Лисицын Ю.П. Формирование здорового образа жизни, санология – политика и практика в СССР / Ю.П.Лисицын // Сов. здравоохранение. – 1991. – № 7. – С. 3–7.
155. Лисовский В.Т. Духовная преемственность поколений как фактор социального воспроизводства / В.Т.Лисовский // ИУ Пикалевские чтения. Гуманизация и гуманитаризация образования: Материалы научно-практической конференции / Пикалева, 2002.– Ч. 1. – С. 18–26.
156. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учеб. пособие / Б.Т.Лихачев. – М.: Прометей, 1995.– 282 с.
157. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984.– 444 с.
158. Лоренц К. По ту сторону зеркала / К.Лоренц // Эволюция. Язык. Познание / Под общей ред. И.П.Меркулова. – М.: Языки русской культуры, 2000.– С. 42–69.
159. Лосский Н.О. Бог и мировое зло / Н.О.Лосский. – М.: Республика, 1994.– 431 с.
160. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие / В.Я.Ляудис. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
161. Ляхович А.В. Научные основы формирования здоровья студенческой молодежи: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – М., 1998. – 32 с.
162. Мажар Н.Е. Теоретические основы развития творческой индивидуальности учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 42 с.
163. Максакова В.И. Педагогическая антропология: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.И.Максакова. М.: Изд. центр «Академия», 2001.– 208 с.
164. Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии / М.К.Мамардашвили. – М.: Аграф, 1997.– 309 с.
165. Маркова А.К. Психология профессионализма: Учебное пособие / А.К.Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
166. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
167. Маслоу А.Г. Психология бытия / А.Г.Маслоу. – М.: Рефл-бук, Киев, Вакслер, 1997.– 304 с.
168. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
169. Межуев В.М. Культура и история: проблемы культуры в философско-исторической теории марксизма / В.М.Межуев. – М.: Политиздат, 1977.– 199 с.
170. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. труды / Н.А.Менчинская / Ред.–сост. И.С.Якиманская. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.

171. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / В.С.Мерлин / Под ред. Е.А.Климова. – М., Воронеж, 1996. – 448 с.
172. Микешина Л.А. Философия познания / Л.А.Микешина. – М.: Прогресс-традиция, 2002. – 624 с.
173. Миркин Б.М. Экология: Учеб. пособие для студентов гуманитар. спец. вузов / Б.М.Миркин, Л.Г.Наумова. – Уфа: Изд-во «Восточный ун-т», 1998. – 256 с.
174. Мирошниченко А.А. Информационно-семантическое структурирование учебного материала (на примере курса физики): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ижевск, 1994. – 40 с.
175. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы / Л.М.Митина // Психологическая наука и образования. – 1999. – № 3–4. – С. 5–22.
176. Михайлов Н.Н. О потребности личности в самореализации / Н.Н.Михайлов // Философские науки. – 1982. – № 4. – С. 25.
177. Михайлова Н.Н. Педагогика поддержки: Учеб.-метод. пособие / Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин. – М.: МИРОС, 2004. – 208 с.
178. Моисеев Н.Н. Стратегия разума / Н.Н.Моисеев // Знание – сила. – 1986. – № 10. – С. 25.
179. Мудрик А.В. Коммуникативная культура учителя / А.В.Мудрик // Формирование профессиональной культуры учителя: Сб. материалов. – М.: МГПИ, 1993. – С. 107–116.
180. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. труды / В.Н.Мясищев; под ред. А.А.Бодалева. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 363 с.
181. Непомнящая Н.И. Ценностность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование / Н.И.Непомнящая. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 176 с.
182. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века / Н.Д. Никандров. – М.: Наука, 1997. – 144 с.
183. Николов Л. Структуры человеческой деятельности / Л.Николов / Под общ. ред. и с предисловием доктор филос. наук, проф. Л.П.Будевой; Прогресс. – М., 1984. – 174 с.
184. Об утверждении примерного положения о центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения. Приказ МО РФ от 15.05.00 № 1418.
185. Образование и здоровье. Комплексная целевая программа БГПУ по формированию здорового образа жизни. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2002. – 84 с.
186. Организационно-дидактическое обеспечение процесса формирования готовности студентов педагогических вузов к оздоровительной работе в школе: Сб. учебно-метод. программ / Под ред. З.И.Тюмасевой; Изд-во ЧГПУ. – Челябинск, 2003. – 117 с.
187. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя / Ю.М.Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

188. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А.К.Осницкий. – М.: Знание, 1986.– 77 с.
189. От комплекса наук о человеке к интегральной науке / Ю.Н.Голубев, В.П.Казначеев, И.Н.Лихницкая, А.И.Субетто, А.Л.Шкулов // Организационные факторы повышения эффективности социально-экономических исследований: пути активизации человеческого фактора: Сб. материалов. – ЛДНТН. – Л., 1988.– С. 38–45.
190. Панов В.И. Психические состояния с точки зрения экопсихологического подхода / В.И. Панов // Прикладная психология. – 2002. – № 3. – С. 23–37.
191. Пелипенко А.А. Смыслогенез и структуры сознания (культурологический подход) / А.А.Пелипенко // Мир психологии. – 1999. – № 1 (17). – С. 141–146.
192. Петленко В.П. Валеология человека. Здоровье–Любовь–Красота: В 5-ти т. / В.П.Петленко // Экологическая валеология и питание: Т.2; СПб.: Изд-во «Петровский и К; Мн.: ООО «Оракул», 1996.– 360 с.
193. Петров П.К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: Учебное пособие для вузов / П.К.Петров, Ю.Д.Железняк. – М., 2001. – 104 с.
194. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А.Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996.– 512 с.
195. Петьков В.А. Формирование физической культуры личности в системе непрерывного образования: состояние, проблемы и перспективы / В.А. Петьков. – М.: МПГУ, 1999.– 272 с.
196. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К.Платонов. – М.: Высш. шк., 1989.– 174 с.
197. Поляков В.А. Моделирование психосистемных отношений. Поэтапное формирование сознания креативными установками в акмеологии / В.А. Поляков. – Минск: ВЭВЭР, 1999.– 168 с.
198. Прокопенко В.И. Метод убеждения в советской педагогике и школе / В.И.Прокопенко // Сов. педагогика. – 1989. – № 3. – С. 113–118.
199. Пузынин В.А. Метатеория индивидуального здоровья человека (валеологический подход) / В.А.Пузынин // Интегральный подход к формированию здоровья человека: Тезисы докладов и научных статей региональной научно-практической конференции врачей, педагогов, психологов / Под ред. В.П.Казначеева; Новосибирск, 2000.– С. 32–75.
200. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / Под ред. Н.Л.Селивановой; Пед. общ-во России. – М., 2001.– С. 58–76.
201. Разумов А. Здоровье здорового человека (Основы восстановительной медицины) / А.Разумов, В.Пономаренко, В.Пискунов. – М.: Медицина, 1996.– 412 с.
202. Репин Ю.В. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: Учебное пособие / Ю.В.Репин. – Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т, 2003.– 158 с.

203. Риккерт Г. О понятии философии // Он же (или) Философия жизни / Г. Риккерт. – Киев, 1998.
204. Рогова Р.М. Развитие гуманистического мировоззрения и ценностных ориентаций личности / Р.М. Рогова. – М., 1996. – 144 с.
205. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
206. Рожнов Р.В. Теоретическая модель формирования здорового образа жизни младших подростков в воспитательном процессе школы / Р.В. Рожнов // Экология образования: актуальные проблемы: Сб. научных статей. – Архангельск, 2001. – Т.2. – Ч.2. – С. 235–241.
207. Романцов М. Обучение студентов педвузов основам валеологии / М. Романцов, Л. Михайлов // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 106–108.
208. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1957.
209. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
210. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т.2. / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 323 с.
211. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–107.
212. Рындак, В.Г. Методологические основы образования: Учебное пособие к спецкурсу / В.Г.Рындак. – Оренбург: Издательский Центр ОГАУ, 2000. – 192 с.
213. Сафин В.Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования: Монография / В.Ф.Сафин. – Уфа: Гилем, 2004. – 258 с.
214. Сахарчук Е.И. Гуманитарный механизм управления качеством подготовки специалистов для сферы образования / Е.И.Сахарчук // Альма матер. – 2003. – № 9. – С. 48–49.
215. Селевко Г.К. Социально–воспитательные технологии / Г.К.Селевко, А.Г.Селевко // Школьные технологии. – 2002. – № 3. – 176 с.
216. Селиванова Н. «Вечные» проблемы школьного воспитания / Н.Селиванова // Народное образование. – 2001. – № 8. – С. 147–151.
217. Семенов Г. Социализация, воспитание, развитие / Г.Семенов // Воспитание школьников. – 1999. – № 6. – С. 3–7.
218. Сенько Ю.В. Гуманистические основы педагогического образования / Ю.В.Сенько. – М.: Изд–ий центр «Академия», 2000. – 240 с.
219. Сериков В.В. Компетентный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе / В.В. Сериков // Изв. Волгоградского ГПУ. – 2003. – № 1. – С. 7–13.
220. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

221. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000.– 350 с.
222. Сластенин В.А. Профессионально–педагогическая культура в системе университетского образования / В.А.Сластенин // Профессионально–педагогическая культура: сущность, структура, формирование. – М.: МО–СУ, 1996.– С. 7–14.
223. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А.Сластенин, Л.С.Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.– 308 с.
224. Сластенин В.А. Учитель и время / В.А.Сластенин // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 3–10.
225. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дис. ...д–ра психол. наук. – М., 1994.– 36 с.
226. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К.Смирнов. – М.: АРКТИ, 2003.– 272 с.
227. Соколов Э.В. Культура и личность / Э.В.Соколов. – Л.: Изд–во «Наука», 1972.– 227 с.
228. Соколов Э.В. Культурология: Очерки теорий культуры / Э.В.Соколов. – М.: Фирма «Интерпракс», 1994.– 269 с.
229. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г.Спиркин. – М.: Политиздат, 1972.– 303 с.
230. Степин В.С. Проблема аксиологического базиса современного образования // Философия, культура и образование (материалы круглого стола) / В.С.Степин // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 20–24.
231. Степин В.С. Теоретическое знание / В.С.Степин. – М.: Наука, 2000.– 631 с.
232. Столин В.В. Самосознание личности / В.В.Столин. – М.: Изд–во МГУ, 1983. – 285 с.
233. Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония (Этюды креативной онтологии) / А.И.Субетто. – М.: Изд. фирма «Логос», 1992.– 204 с.
234. Суханов А. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах / А.Суханов // Высшее образ. в России. – 1996. – № 3. – С. 17–25.
235. Сухомлинский В.А. Письма к сыну. Книга для учащихся / В.А.Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1987. – 128 с.
236. Сытин Г.Н. Самоубеждение как средство воспитания и оздоровления личности: Автореф. дис. ...д–ра пед. наук. – М., 1994. – 34 с.
237. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: Учебное пособие / Н.Ф.Талызина. – М.: Изд–во МГУ, 1975.– 340 с.
238. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология: генезис, тенденции развития: Автореф. дис. ... д–ра пед. наук. – М., 1996. – 36 с.
239. Темина С.Ю. Воспитание развивающейся личности: истоки, искания, функционально–ролевые позиции / С.Ю.Темина. – М.: Моск. психол.–соц. ин–т; Воронеж: МОДЭК, 2001.– 111 с.
240. Торокин А. Высшее образование: системный подход / А.Торокин // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 42–49.

241. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / П.И.Третьяков, И.Б.Сенновский / Под ред. П.И.Третьякова. – М.: Новая школа, 2001.– 352 с.
242. Трофимова Г.С. Основы педагогической коммуникативной компетентности: Учебное пособие / Г.С.Трофимова. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1994. – 75 с.
243. Трофимова С. Высшая школа как объект постнеклассической науки / С.Трофимова // Высш. образ. в России. – 2000. – № 4. – С. 31–34.
244. Тюмасева З. К Коменскому – в ХУ11 век или с Коменским – в ХХ1 век? / З.Тюмасева, Ю.Морозова // Народное образование. – 2002. – № 9. – С. 61–68.
245. Тюмасева З.И. Валеология и образование / З.И.Тюмасева., Б.Ф.Кваша. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.
246. Тюмасева З.И. Системное образование и образовательные системы: Монография / З.И.Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999.– 280 с.
247. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н.Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 414 с.
248. Утехина А.Н. Педагогические основы гуманитарного содержания начального образования / А.Н.Утехина, Л.К.Веретенникова. – Ижевск: Издат. Дом «Удмурт. ун-т», 2000. – 131 с.
249. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. Т.5: Избранные тр. / К.Д. Ушинский.– М.: Педагогика, 1990.– .
250. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И.Фельдштейн. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.– 512 с.
251. Фельдштейн Д.И. Роль и место психологической науки в решении проблем образования на рубеже нового тысячелетия / Д.И. Фельдштейн // Известия Росс. акад. Образования. – 2001. – № 1. – С. 43–48.
252. Философия и педагогика: проблемы взаимосвязи / Сб. научных трудов. Свердловск, 1988.– 109 с.
253. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1980.– 444 с.
254. Философский энциклопедический словарь. – М.: Инфра М, 1997.– 574 с.
255. Франк С.Л. Понятие философии. Взаимоотношение философии и науки / С.Л.Франк // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение / Сост. П.В.Алексеев. – М.: Политиздат, 1990. – С. 119–123.
256. Франкл В. Воля к смыслу. Пер. с нем. / В.Франкл. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.– 368 с. (Серия «Психологическая серия»).
257. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
258. Фромм Э. Человек для себя. Пер. с англ. /Л.А. Чернышевой; Иметь или быть? / Пер. с англ. Н.И.Войсунской и И.И.Каменкович / Э.Фромм. – Минск: Изд. В.П.Ильин, 1997.– 416 с.

259. Хазиева Е.В. Философское мировоззрение как субъективная реальность: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Уфа, 2002. – 30 с.
260. Хайдеггер М. Время и бытие: Ст. и выступления / М.Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
261. Хуснутдинова З.А. Учебный процесс и здоровье студентов / З.А.Хуснутдинова, Г.Р.Мухаметова, Ф.Р.Загидуллина // Безопасность жизнедеятельности – профессия XXI века: проблемы становления и перспективы развития: Сб. трудов Всерос. науч.–практ. конф. – СПб, 2002.– С. 166–168.
262. Цаллагова Э. Этнопедагогические предписания здорового образа жизни / Э.Цаллагова // Народное образование. – 2001. – № 4. – С. 206–212.
263. Чарлтон Э. Типы обучения здоровому образу жизни / Э. Чарлтон // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 3–14.
264. Чошанов М.А. Теория и технология проблемно–модульного обучения в профессиональной школе: Дис. ... д–ра пед. наук. – Казань, 1996.– 320 с.
265. Чумаков Б.Н. Валеология: Избр. лекции: Учеб. пособие / Б.Н.Чумаков. – М.: Рос. пед. агентство, 1997.– 245 с.
266. Шадриков В.Д. Развитие и воспитание духовности / В.Д.Шадриков // Школа духовности. – 1997. – № 1. – С. 3–9.
267. Швейцер А. Благоговение перед жизнью как основа этического миро– и жизнеутверждения / А.Швейцер // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Сб. науч.тр. – М., 1990. – С. 328–350.
268. Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования / С.С.Шевелева // Обществ. науки и современность. – 1997. – № 1. – С. 125–134.
269. Шеллер М. Формы знания и образования / М. Шеллер // Человек. – 1992. – № 4. – С. 85–96; № 5. – С. 63–75.
270. Шилова М.И. Теория и технология отслеживания результатов воспитания школьников / М.И.Шилова // Классный руководитель. – 2000. – № 6. – С. 19–21.
271. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя / О.М.Шиян // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 63–68.
272. Шляхтин Г.С. Системная организация процессов регуляции поведения во времени / Г.С.Шляхтин // Психологические механизмы регуляции поведения и оптимизация трудовой и учебной деятельности: Сб. научных трудов / Под ред. Г.С.Шляхтина; Горьк. гос. университет. – Горький, 1987. – 84 с.
273. Шукшунов В. Инновационная деятельность в российском образовании / В.Шукшунов // Высшее образ. в России. – 2001. – № 5. – С. 19–24.
274. Щедрина А.Г. Здоровье как целостное состояние организма человека / А.Г.Щедрина, А.С.Щедрин // Интегративный подход к формированию здоровья человека: Тез. докладов и научных статей регион. научно–практ. конф. врачей, педагогов, психологов.– Новосибирск, 2000.– С. 8–10.
275. Щедровицкий Г.П. Место логики в психолого–педагогических исследованиях / Г.П.Щедровицкий: Тезисы докладов на 11 съезде Общества психологов.– М. – 1963.– Вып. 2. – С. 159–166.

276. Щербаков Б.Ю. Современное образование: горизонты и перспективы / Б.Ю.Щербаков // Право и образование. – 2001. – № 3. – С. 82–100.
277. Щербицкий Г.И. Информация и познавательные потребности / Г.И. Щербицкий. – Минск: Изд-во БГУ, 1983.– 160 с.
278. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Книга для учителя / Г.И.Щукина. – М.: Просвещение, 1986.– 144 с.
279. Щуркова Н.Е. Образ жизни, достойный Человека, и его формирование у школьников / Н.Е.Щуркова. – Смоленск, 1995.– 85 с.
280. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э.Эриксон. – М.: Прогресс, 1996.– 340 с.
281. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1978.– 391 с.
282. Якиманская И.С. Знания и мышление школьника / И.С.Якиманская. – М.: Знание, 1985.– 78 с.
283. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л.Яковлева. – М.: Флинта, 1997.– 224 с.
284. Яницкий М.С. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2000.– 36 с.
285. Ясперс К. Духовная ситуация времени / К.Ясперс // Смысл и назначение истории. – 2-е изд. – М.: Республика, 1984.– С. 287–418.
286. Бозвелиева Г. Ролята на учителя за активизирана на познава телната дейност на учениците при новите реалности на образователната политика / Г.Бозвелиева // Образование: Двумес. научнометод сп. – София, 2002. – г. 11, № 2. – С. 18–23.
287. Balachowicz J. Konstruktywizm w teorii i practice edukacji / J.Balachowicz // Edukacja: Studia, badania, innowacje / Inst. Badan pedagogicznych.– Warszawa, 2003. – № 3. – S. 21–29.
288. Both K. Schulqualitaet und Lernkultur / K.Both // Die Deutsche Schule. – Frankfurt, 2003. – Jg. 95, H. 2. – S. 197–205.
289. CINDI – Protokol and Guidelines for Monitoring and Evaluating Procedures. E.Leparski and E. Nussel, eds., Springer Verlag. 1987.
290. Deleuze G. The Logic of sense. London, 1990, p. 19.
291. Gall M.D. Discussion method /M.D.Gall // The international encyclopedia of teaching and teacher education, Oxford, 1988. – P. 232–237.
292. Gibbon P.H. Giving students the heroes the need / P.H.Gibbon // The education digest. – Ann Arbor, 2003. – Vol. 68, № 8. – P. 12–19.
293. Gilness J. How to integrate character education into the curriculum / J.Gilness // Phi Delta Kappan. – New York, 2003. – Vol. 85 № 3. – P. 243–245.
294. Goodlad J.I. Teaching what we hold sacred / J.I.Goodlad // Educational leadership: J. of the Assoc. for supervision and curriculum Development. – Alexandria, 2003. – Vol. 61, № 4. – P. 18–21.
295. Humanisierung der Bildung: Jh. der Intern. Akad. zur Humanisierung der Bildung (IAMB). – Frankfurt a.M.:Lang. – Jg. 2001: – Frankfurt am Main, 2001. – 328 S.

296. Jantsch E. The Self-organizing universe: science and human implications of the emerging paradigm of evolution. Oxford, 1980. P. 19.
297. Meeting the health needs of chronically ill students // The education digest. – Ann Arbor, 2003. – 2003. – Vol. 69, № 1. – P. 23–25.
298. Naisbitt J. Mega-trends 2000. N.Y. 1990. Towards developing new teacher competencies in response to mega-trends in curriculum reforms / J.Naisbitt, P.Aburdene/ – Bangkok, 1992. – P. 48–56.
299. Pateman B. Healthier students, better learners / B.Pateman // Educational leadership: J. of the Assoc. for supervision and curriculum Development. – Alexandria, 2003. – Vol. 61, № 4. – P.70–73.
300. Perlmutter D.D. Wisdom we can teach from images of war / D.D.Perlmutter // The education digest.– Ann Arbor, 2003. – Vol. 69, № 2. – P. 20–24.
301. R.Laffitte. une journee dans une classe coope'rative: le de'sir refrouve'. Paris: Syros. 1985.
302. Seif E. Sozial studies revived / E.Seif // Educational leadership: J. of the Assoc. for supervision and curriculum Development. – Alexandria, 2003. – Vol. 61, № 4. – P. 54–59.
303. Taylor C.W. Various Approashes to and Definitions of Creativity / C.W. Taylor // The Nature of Creativity /Sternberg R.J. (Ed.). – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. – P. 99–124.
304. Torrance E.P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing / E.P.Torrance // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed.). – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. – P. 32–75.
305. Tredway L. Socratic seminars: engaging students in intellectual discourse / L.Tredway // Educational Jeadership. – 1995. – Vol. 46. – № 1. – P. 26–29.
306. Van Mechelen W. Can running injuries be effectively prevented ? / W.Van Mechelen // Sports Med. – 1995. – Vol. 19. – P. 16 –165.
307. Vuori J. Health, position paper / J.Vuori, P.Fentem // The Significance of Sport for Society. – Strasbough: Council of Europe Press, 1995. – P. 11–90.

ПРИЛОЖЕНИЯ

**Комплексная целевая программа БГПУ по формированию у студентов
здорового образа жизни (содержательная часть)**

Основные направления воспитательной работы:

1. Общеорганизационные вопросы.
2. Воспитание культуры здоровья и ЗОЖ студентов в процессе образовательной деятельности.
3. Воспитательная работа в сфере досуга студентов.
4. Воспитательная работа по формированию физической культуры студентов и сотрудников университета.
5. Оздоровление сферы жилищно-бытовых условий жизни студентов и сотрудников университета в общежитии.
6. Диспансеризация и осуществление оздоровительной профилактической работы в медицинских учреждениях

1. Общеорганизационные вопросы

- 1.1. Разработать Программу «Образование и здоровье» для организации в педагогическом университете системы формирования у студентов основ здорового образа жизни.
- 1.2. Уточнить функционально-деятельностную модель выпускника-педагога как субъекта культуры здоровья.
- 1.3. Сформировать целостную инфраструктуру вуз-комплекс для реализации Программы на уровне университета, института, факультета, курса, группы, отдельного студента.
- 1.4. В рамках системы общего воспитания (физической культуры, духовно-нравственного воспитания, трудового и др.) способствовать формированию у студентов потребности в улучшении здоровья и оздоровлении образа жизни.

1.5. Внедрить систему мониторингирования состояния здоровья студентов, преподавателей и обслуживающего персонала университета с целью выявления факторов риска здоровья и образа жизни, определения приоритетных направлений работы по оптимизации профессионально-образовательной среды и формированию прогноза.

1.6. Разработать комплексную систему оценки качества подготовки выпускников к оздоровительной работе в образовательных учреждениях.

1.7. Организовать Центр здоровья и физической культуры, объединяющий в своей структуре спортклуб, Центр психологической помощи, спецкафедры ФФК, кафедры общеобразовательного значения (охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности, общей психологии, педагогики, культурологии, этики и эстетики и др.), спортивные секции и кружки.

1.8. Обеспечить согласованное исполнение Программы с привлечением кадровых, структурно-управленческих, информационно-технических, правовых и др. ресурсов университета.

1.9. Правовое обеспечение Программы.

2. *Формирование культуры здоровья студентов в процессе образовательной деятельности*

2.1. Разработать систему контроля соответствия учебных планов, расписаний занятий, графика педагогических производственных практик, режима трудовой деятельности сотрудников университета требованиям законодательства о труде и отдыхе, а также санитарно-гигиеническим нормам и стандартам.

2.2. Разработать рекомендации по оздоровлению образовательного пространства согласно требованиям валеологического сопровождения учебного процесса (валеологический анализ аудиторного занятия, паспортизация здоровья студентов, гигиеническая оценка соответствия суммарной учебной нагрузки и основных режимных моментов современным гигиеническим требованиям и законодательству по КзОТ, зоны рекреации, состояние вспомогательных помещений и др.) и обеспечить их выполнение.

2.3. Отразить в содержании национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта проблемные аспекты здоровья и образа жизни молодежи с учетом этнокультурных традиций народов РБ, ввести спецкурс «Основы здорового образа жизни и профилактика болезней».

2.4. Пролонгировать курс «Основы здорового образа жизни и профилактика болезней» через весь период профессиональной подготовки будущего учителя путем создания интегрированных и смежных спецкурсов.

2.5. Разработать спецкурсы повышения квалификации преподавателей, кураторов и сотрудников университета по проблемным аспектам здоровья и образа жизни детей и учащейся молодежи.

2.6. В рамках НИР привлекать студентов к исследованиям проблемных педагогических явлений с позиции здоровья и безопасности субъектов образования.

2.7. Обеспечить строгое выполнение правил техники безопасности при работе с токсическими веществами, электронно-вычислительной техникой и электрооборудованием. Предупреждать возможность травматизма в процессе учебной и внеаудиторной деятельности студентов и сотрудников университета.

3. Воспитательная работа в сфере досуга молодежи

3.1. Путем создания Центра художественного и гуманитарного образования, Центра физической подготовки и здоровья, информационно-консультативного центра удовлетворить потребность студенческой молодежи в активных и развивающих формах проведения свободного времени.

3.2. Стимулировать самодеятельное студенческое движение по пропаганде среди сверстников здорового образа жизни (движение волонтеров, акции «студенчество – без наркотиков», «мы – вместе!» и др.).

3.3. Усилить просветительскую деятельность по вопросам культуры здоровья, привлекая к работе самих студентов.

3.4. Привести в систему оказание психологической помощи студентам и сотрудникам университета в Центре психологической помощи «Универсум».

3.5. Шире привлекать к пропаганде здорового образа жизни СМИ, авторитетных для молодежи людей с высокой культурой образа жизни, спортсменов, деятелей науки, культуры и искусства.

4. Воспитательная работа по формированию физической культуры студентов и сотрудников университета

4.1. Возложить организацию воспитательной работы по формированию культуры физического развития молодежи на Центр здоровья и физической подготовки студентов.

4.2. Разработать рабочую программу по физическому воспитанию студентов-старшекурсников.

4.3. Проводить углубленные медосмотры для врачебного контроля за состоянием здоровья студентов и распределения их в соответствующие группы физической подготовки.

4.4. Расширить перечень спортивных секций для студентов и сотрудников по массовым видам спорта.

4.5. Организовать проведение внеурочных занятий по популярным видам физической активности по особому плану (за счет местных бюджетов и средств профкома).

4.6. Пропагандировать среди студентов культуру национальных видов спорта и игровых зрелищ.

4.7. Для определения динамики физического развития студентов осуществлять ежегодную оценку физического развития по разработанной системе самоконтроля.

4.8. Организовать комнаты здоровья в общежитиях.

4.9. Практиковать проведение спортивных праздников, слетов, олимпиад с массовым участием студентов и преподавателей.

4.10. Оформить и регулярно обновлять стенд спортивных достижений студентов и сотрудников университета.

4.11. Совершенствовать формы физического воспитания в условиях спортивно-оздоровительного лагеря.

4.12. Развивать межвузовское спортивное движение на товарищеско-состязательной основе.

5. Оздоровление жилищно-бытовых условий проживания студентов и сотрудников университета в общежитии

5.1. Содействовать созданию оптимальных жилищно-бытовых условий проживания в общежитие, осуществлять систематический контроль за соблюдением студентами и сотрудниками университета в местах их компактного проживания правил общежития и санитарно-гигиенического режима.

5.2. Развивать структуру самоуправления и самоорганизации студенческой молодежи в условиях студгородка.

5.3. Содействовать обеспечению качественным питанием и обслуживанием студентов и сотрудников университета в столовой и буфетах. Организовать возможность горячего питания студентов, проживающих в общежитии.

5.4. Организовать зоны рекреации для психоэмоциональной и физической разгрузки в учебных корпусах и общежитии.

5.5. Контролировать санитарно-эстетическое состояние учебных корпусов, комнат и подсобных помещений.

6. Диспансеризация и осуществление оздоровительной профилактической работы в медицинских учреждениях

6.1. Способствовать оказанию качественных медицинских услуг специалистами студенческой поликлиники, санатория-профилактория, спортивно-оздоровительного лагеря и др. в лечении, реабилитации и диспансеризации студентов и сотрудников университета.

6.2. Оказывать поддержку органам здравоохранения в проведении ежегодных профилактических осмотров студентов и сотрудников университета с выделением групп диспансерного наблюдения.

6.3. Содействовать в организации мероприятий по оздоровлению студентов и сотрудников, имеющих хронические заболевания (витаминотерапия, фитотерапия и др.)

6.4. Контролировать своевременное проведение плановых и в случае возникновения угрозы эпидемии профилактических прививок.

6.5. Охватить санаторно-курортным лечением нуждающихся в реабилитации студентов, сотрудников, ветеранов труда и войны.

6.6. Реализовать систему социальной помощи студентам, сотрудникам университета, ветеранам труда и войны, с ограниченными возможностями в области охраны и укрепления здоровья.

6.7. Считать одним из приоритетных направлений социальной работы университета оздоровление студентов проблемного жизнеобеспечения (материальная помощь, содействие в трудоустройстве, индивидуальный график обучения, формы дистанционного обучения и т.д.).

6.8. Усилить контроль за качеством диетического питания студентов и сотрудников, страдающих хроническими заболеваниями органов пищеварения в санатории-профилактории

6.9. Создать Кабинет планирования семьи.

Опытный проект содержания комплекса дисциплин, исследующих феномен
«человек и его здоровье» в педагогическом вузе

Название предмета	Основные понятия и определения предмета
Философия	телесное и духовное в природе человека, представление о совершенном человеке, смысл жизни и человеческого бытия, жизнь и смерть, модели здоровья, системный характер развития здорового человека, образ жизни и здоровье, здоровый образ жизни, устойчивое развитие человека, культура здоровья, субъект культуры здоровья, здравотворчество, детерминация-самодетерминация культурного развития человека, здоровье человека в ракурсе глобальных проблем современности.
Антропология	филогенетическое древо современного человека и генезис его адаптационных возможностей; филогенетические аспекты здоровья.
Биология человека	человек как биологический вид, эволюционный подход к развитию здорового человека, структурно-функциональная организация жизни человека как система, онтогенез и его валеологические возрастные периоды, биологические факторы здоровья, адаптивные возможности человека (потенциал здоровья), человек-среда жизни-здоровье, достижения биологии (молекулярной биологии) и их значение для развития здоровья человека и др.
Экология человека	человек как часть биосферы, адаптационная модель здоровья, экологические факторы здоровья, экология-экономика-здоровье человека, глобальный характер экологических проблем, концепции устойчивого развития, деятельная любовь к природе, экологическая культура, правовые основы системы всеобщего непрерывного экологического обучения и воспитания населения в РФ, РБ, за рубежом.
Медицина, гигиена, безопасность жизнедеятельности	понятие о здоровье, болезнь, предболезнь, норма-патология, профилактика, охрана и укрепление здоровья, оздоровление, индивидуальное и общественное здоровье, группы здоровья, признаки здоровья, факторы здоровья, медицинская модель здорового образа жизни, элементы здорового образа жизни, медико-биологические и социально-экологические факторы риска здоровья и жизни человека, подходы к укреплению здоровья (гигиенический, валеологический и др.) в системе воспитания, профилактика школьных форм патоло-

	гии и аутоагрессивного поведения, санитарно-гигиенический контроль за образовательным процессом, медицинская служба в образовательном учреждении и ее роль в укреплении здоровья учащихся и педагогов, законодательство в области охраны и укрепления здоровья населения РФ, РБ; безопасность жизнедеятельности, человек безопасного типа поведения, проблемы глобальной и национальной безопасности, безопасность человека (духовная, физическая, психическая, экономическая и др.).
Физическая культура	физическая культура и здоровье человека, гипо(гипер)динами-гипо(гипер)кинезии, физическая нагрузка и параметры ее адекватности для укрепления здоровья человека, технологии физического самосовершенствования, составление программы индивидуального оздоровления.
Психология здоровья	психологические теории развития личности с точки зрения ее здоровья (психоанализ, индивидуальная психология, бихевиоризм, гештальтпсихология, генетическая психология, гуманистическая психология и др.), сущность и критерии психического здоровья, формирование потребности заботиться о здоровье, мотивация здорового образа жизни, валеологическая деятельность (структура, виды, характеристика), взаимодействие как форма детерминации развития человека, общение как фактор оздоровления, валеоспособность и механизмы развития, смыслопоисковая активность, учитель как субъект педагогической деятельности оздоровления, психологическая служба в школе, психолог-ребенок-семья-школа при воспитании здорового ребенка.
Педагогика	исторический аспект воспитания здорового поколения в России; природосообразность, культуросообразность, гуманизация, патриотизм при воспитании здорового ребенка; «Школа здоровья», педагогическая валеология как научно-практическая дисциплина в педагогике, культура здоровья в контексте общей и педагогической культуры учителя, учитель как субъект культуры здоровья, здравотворчество в профессии учителя; правовые основы о воспитании здорового ребенка в семье, системе образования; образовательная среда как интегративный фактор оздоровления, медико-гигиеническое сопровождение образовательного процесса, валеологический анализ урока, методы обучения и их валеологическая экспертиза, регулирование и контроль за эффективностью оздоровления образовательного процесса, мониторинг за состоянием здоровья учащейся молодежи; закономерности, принципы, механизмы обучения, сообразного природе ребенка, анализ современных дидактических концепций с позиции воспитания

	<p>здорового ребенка, здоровьесберегающие образовательные технологии, смыслопоисковый диалог в системе личностно-развивающей технологии обучения, технологии интерактивного оздоровления, авторские школы природосообразного обучения;</p> <p>педагогическое управление оздоровлением образовательного процесса: педагогический анализ урока, здоровьесбережение как целеполагание, планирование деятельности оздоровления в структуре профессионально-педагогической деятельности учителя, комплексное оздоровление урока, мониторинг процесса, его коррекция, результат и построение прогноза;</p> <p>теория воспитания личности ребенка с ценностно-смысловым отношением к здоровью и оздоровлению образа жизни, воспитательная система формирования здорового образа жизни учеников, технологии самосовершенствования, валеологический самоанализ поведения и деятельности, коллектив как объект и субъект воспитания культуры здоровья, национальное своеобразие и особенности семейного воспитания здорового ребенка.</p>
--	---

Учебно-тематический план

Профессиональной программы повышения квалификации
профессорско-преподавательского состава вузов
по курсу

Основы здорового образа жизни и профилактика болезней

I. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

В современных условиях трудно представить воспитание здоровой свободной и творческой личности, ориентированной на достижение успеха в жизни, без формирования культуры здоровья и приобретения опыта продуктивной жизнедеятельности. Система образования в силу своего особого назначения способствовать разностороннему развитию личности при осуществлении данного социального заказа выступает ведущим социальным институтом, а учитель – ответственным организатором, исполнителем и новатором здоровьеразвивающего образовательного процесса. Практика массового нездоровья учащейся молодежи свидетельствует, однако, о серьезных упущениях высшей педагогической школы и институтов среднего специального образования именно в данном аспекте профессиональной подготовки будущего учителя, что обуславливает актуальность повышения квалификации преподавателей при организации оздоровительной работы в образовательных учреждениях РБ.

Цель курса: подготовить преподавателей гуманитарных вузов к осознанной и компетентной реализации задачи, связанной с повышением качества профессиональной подготовки будущих учителей к оздоровительной работе в образовательных учреждениях.

Задачи курса: повышение у слушателей уровня образованности в вопросах охраны и укрепления здоровья, организации здорового образа жизни, оздоровления образовательного процесса, освоения здоровьесберегающих технологий; закрепления умений и навыков самооздоровления, проведения воспитательной работы со студенческой молодежью по оздоровлению ее образа жизни.

В результате изучения теоретических и освоения практических умений и навыков по организации оздоровительной работы в образовательных учреждениях слушатель курса должен овладеть:

- современной информацией о здоровье и здоровом образе жизни;
- новейшими технологиями здоровьесберегающего образования;
- интерактивными технологиями общения;
- современными подходами к организации воспитательной работы по формированию культуры здоровья студентов;
- техниками самооздоровления и контроля за состоянием здоровья.

Программа курса «Основы здорового образа жизни и профилактика болезней» разработана в соответствии с Законом РФ «Об образовании», Кодекса РБ «Об охране здоровья граждан», Кодекса РБ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» и др.

Данная программа разработана для слушателей Центра дополнительного профессионального образования Башгоспедуниверситета.

Категория слушателей: преподаватели вузов.

Продолжительность курса – 72 часа.

№	Наименование тем	Всего часов	В том числе		Форма контроля
			лек-ции	пр.заяния, семинары	
1	2	3	4	5	6
	Введение. Состояние и тенденции развития системы высшего педагогического образования при подготовке будущих учителей к оздоровительной работе в школе	2	2		
1	Модуль № 1 Философия здоровья и здорового образа жизни	2	2		
2	Модуль № 2 Общепедагогические предпосылки воспитания здорового подрастающего поколения	4	2	2	
3	Модуль № 3 Модели здоровья. Элементы здорового образа жизни	24	16	8	тестирование
4	Модуль № 4 Введение в психологию здоровья	12	6	6	решение ситуационных задач;тренинги

5	Модуль № 5 Медико-гигиеническое и валеологическое сопровождение образовательного процесса	10	6	4	решение ситуаци- онных за- дач
6	Модуль № 6 Роль гуманитарного вуза в формировании культуры здоровья будущего учителя	4	4		
7	Модуль № 7 Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе преподавателя вуза	10	4	6	проведе- ние показа- тельных занятий
8	Модуль № 8 Предупреждение профессиональных деформаций Зачет	4	2	2	
	Итого:	72	44	28	

Лист самооценки психофизического развития студентов

Показатели	Результаты по годам обучения в вузе				
	1	2	3	4	5
<i>Оценка физического развития</i>					
Конституция					
Рост					
Вес					
Массо-ростовой индекс Кетле					
Окружность груди					
Осанка					
Гармоничность телосложения					
Индекс относительной силы					
<i>Оценка функционирования ССС</i>					
Частота пульса (в покое, после нагрузки, спустя 2 минуты после нагрузки)					
Артериальное давление (в покое, после нагрузки, спустя 3 минуты после нагрузки)					
Одномоментная проба Мартина					
Двухмоментная проба					
Проба Летунова					
<i>Оценка функционирования дыхат. Системы</i>					
Определение ЖЕЛ					
Проба Розенталя					
Максимальная вентиляция легких (МВЛ)					
Проба Штанге					
Проба Генчи					
<i>Оценка состояния нервной системы</i>					
Индекс Керло (ВИК)					
Местный дермографизм					
Ортостатическая проба					
Клиноостатическая проба					
Рекомендации врача					

Тематический план
спецкурса «Основы здорового образа жизни и профилактика болезней»
для студентов педагогического вуза

Наименование тем	Часы			
	Лк.	Сем.	Лаб.	СРС
Введение. Предмет, задачи, методология и содержание спецкурса	1			4
Модуль 1. Философия здоровья	3			4
Тема 1. Идея антропоцентризма в отечественной и зарубежной гуманитарной мысли	1			2
Тема 2. Жизнь и здоровье человека как высшая ценность. Модели здоровья человека. ЗОЖ как система управления здоровьем	1			2
Тема 3. Культура, образование и здоровье – универсальные факторы устойчивого развития человека	1			
Модуль 2. Антропология	-			2
Тема 4. Филогенетическое древо современного человека	-			4
Модуль 3. Биология человека	2			4
Тема 5. Человек как биологический вид. Анатомо-физиологические особенности развития человека	1			2
Тема 6. Достижения современной биологии в достижении долголетия и здоровья человека	1			2
Модуль 4. Экология и здоровье человека	2			4

Тема 7. Человек как часть биосферы. Концепция устойчивого развития	1			
Тема 8. Адаптационная модель здоровья.	-			2
Тема 9. Экологическая культура современного учителя: состояние, проблемы, развитие	1			2
Модуль 5. Основы медико-гигиенических знаний о воспитании здорового подрастающего поколения	12	10	11	19
Тема 10. Медицинская модель здоровья и ЗОЖ.	1			
Тема 11. Этапы формирования здоровья. Элементы ЗОЖ	1	10	11	19
11.1. Питание и здоровье	1	1	2	2
11.2. Движение и здоровье	-		2	2
11.3. Культура межличностных отношений и ее роль в предупреждении стресса	1	1	2	2
11.4. Режим труда и отдыха при воспитании здорового ребенка	-	1	1	1
11.5. Профилактика инфекционных заболеваний	1	2	1	4
11.6. Профилактика неинфекционных заболеваний	1	2		2
11.7. Охрана репродуктивного здоровья человека	1	1	1	2
11.8. Профилактика вредных привычек как фактора, разрушающего здоровье детей и учащейся молодежи.	4	2	2	4
Тема 12. Концепция «здоровье здорового человека». Современные и традиционные подходы к оздоровлению	2			

Модуль 6. Психология здоровья	4	1	8	4
Тема 13. Формирование мотивации здорового образа жизни	2		4	2
Тема 14. Организация психологической службы в образовательном учреждении	2		2	
Тема 15. Интерактивные практики оздоровления	-	1	2	2
Модуль 7. Физическая культура человека	2		6	4
Тема 16. Показатели физического развития человека.			4	2
Тема 17. Организация физической активности детей в образовательном учреждении	1			
Тема 18. Профилактика травматизма детей в образовательном учреждении. Оказание первой медицинской помощи при травмах	1		2	2
Модуль 8. Педагогика здоровья	9	5	4	20
Тема 19. Исторический аспект воспитания здорового поколения в России. Авторские школы природосообразного обучения	2			2
Тема 20. «Школа здоровья»: состояние, проблемы, перспективы				2
Тема 21. Учитель как субъект культуры здоровья	5	5	4	16
21.1. организация образовательной среды как интегративного фактора оздоровления;		1		1
21.2. медико-гигиеническое и валеологическое сопровождение образовательного процесса;	1	2	2	4

21.3. здоровьесберегающие образовательные технологии, смыслопоисковый диалог в системе личностно-развивающей технологии обучения, технологии интерактивного оздоровления,	1	1	1	4
21.4. воспитательные системы формирования здорового образа жизни учеников;	1	1	1	4
Тема 22. Роль семьи-школы-учителя в воспитании здорового ребенка. Законодательство о правах ребенка на достойную жизнь и здоровье.	2			3
Итого	35	16	29	57

Оценка качества усвоения валеологического знания по признаку научности у студентов в группах сравнения

№	Понятия научного знания	Количество студентов	Уровни сформированности									
			Начало эксперимента					Результат эксперимента				
			0	I	II	III	IV	0	I	II	III	IV
1.	Философия здоровья	83	<u>62,5</u>	<u>21,6</u>	<u>12,8</u>	<u>3,1</u>	–	<u>13,6</u>	<u>21,1</u>	<u>31,6</u>	<u>18,6</u>	<u>7,1</u>
			63,8	22,3	11,9	2,8	–	30,0	31,2	29,4	7,3	2,1
2.	Антропология	74	<u>30,3</u>	<u>24,3</u>	<u>26,7</u>	<u>15,6</u>	<u>3,1</u>	<u>9,1</u>	<u>15,9</u>	<u>28,3</u>	<u>35,9</u>	<u>10,8</u>
			38,1	21,8	21,9	14,8	2,8	26,4	20,2	27,5	20,8	5,1
3.	Биология человека	80	<u>12,1</u>	<u>12,4</u>	<u>36,1</u>	<u>27,8</u>	<u>11,6</u>	<u>2,4</u>	<u>10,3</u>	<u>29,2</u>	<u>33,7</u>	<u>24,4</u>
			11,8	12,3	37,0	28,1	10,8	6,8	14,7	31,1	32,1	15,1
4.	Медицина, гигиена, БЖД	86	–	<u>14,3</u>	<u>49,6</u>	<u>21,2</u>	<u>14,9</u>	–	<u>5,4</u>	<u>29,1</u>	<u>36,4</u>	29,1
			–	14,5	52,4	18,3	14,8	–	7,4	34,4	34,8	23,4
5.	Психология здоровья	75	<u>46,2</u>	<u>21,4</u>	<u>15,9</u>	<u>14,1</u>	<u>2,4</u>	<u>8,1</u>	<u>11,2</u>	<u>34,5</u>	<u>38,9</u>	<u>7,3</u>
			46,7	20,6	16,4	13,8	2,5	12,1	10,2	47,9	20,1	4,1
6.	Педагогика здоровья	81	<u>49,2</u>	<u>20,3</u>	<u>15,6</u>	<u>13,3</u>	<u>1,6</u>	<u>6,3</u>	<u>23,5</u>	<u>21</u>	<u>35,8</u>	<u>13,4</u>
			48,4	21,4	15,3	13,1	1,8	14,8	29,5	30,6	18,9	6,2
	Среднии показатели	80	<u>33,4</u>	<u>19,0</u>	<u>26,2</u>	<u>15,8</u>	<u>5,6</u>	<u>6,6</u>	<u>14,5</u>	<u>30,2</u>	<u>32,0</u>	<u>15,4</u>
			34,8	18,8	25,8	15,2	5,4	15,0	18,9	33,5	22,3	9,3

Примечание: в числителе эксперимент, в знаменателе – контроль

Обобщенные данные о сформированности у студентов умений и навыков профессионально-педагогической деятельности адаптивной и здоровьеразвивающей содержательности

№	Блоки умений и навыков	Количество студентов	Уровни сформированности, в %					
			Констатирующий этап			Результаты опытно-экспериментальной работы		
			Начальный	Средний	Высокий	Начальный	Средний	Высокий
1.	Познавательный	<u>60</u>	<u>37,1</u>	<u>48,6</u>	<u>14,3</u>	<u>16,6</u>	<u>43,3</u>	<u>40,1</u>
		60	38,0	47,9	14,1	29,1	45,9	25,0
2.	Дидактический	<u>68</u>	<u>19,1</u>	<u>54,8</u>	<u>26,1</u>	<u>10,2</u>	<u>47</u>	<u>42,8</u>
		65	21,0	50,7	28,3	17,2	51,5	31,3
3.	Организаторский	<u>72</u>	<u>28,8</u>	<u>57,2</u>	<u>14,0</u>	<u>16,1</u>	<u>53,5</u>	<u>30,4</u>
		70	31,8	55,7	12,5	24,3	54,1	21,6
4.	Проектировочно-прогностические	<u>64</u>	<u>64,9</u>	<u>29,5</u>	<u>5,6</u>	<u>21,8</u>	<u>51,1</u>	<u>27,1</u>
		62	63,6	31,5	4,9	37,6	51,7	10,7
5.	Коммуникативный	<u>68</u>	<u>27,3</u>	<u>54,6</u>	<u>18,1</u>	<u>9,8</u>	<u>55,6</u>	<u>27,1</u>
		64	26,9	56,3	16,8	15,1	57,8	10,7
6.	Специальный	<u>50</u>	<u>54,8</u>	<u>33,8</u>	<u>11,4</u>	<u>14,8</u>	<u>56,6</u>	<u>28,6</u>
		48	51,3	35,9	12,8	25	56,8	17,5
7.	Инновационный	<u>70</u>	<u>64,8</u>	<u>28,2</u>	<u>7,0</u>	<u>24,5</u>	<u>53,8</u>	<u>21,7</u>
		66	67,1	25,3	7,6	46,4	43,4	10,2
8.	Медико-гигиенический	<u>46</u>	<u>13,6</u>	<u>51,6</u>	<u>34,8</u>	<u>6,8</u>	<u>50,6</u>	<u>42,6</u>
		48	14,1	55,9	30,0	8,0	48,9	43,1
9.	Исследовательский	<u>48</u>	<u>67,3</u>	<u>19,2</u>	<u>13,5</u>	<u>24,6</u>	<u>46,8</u>	<u>28,6</u>
		50	64,8	21,5	13,7	37,4	44,5	18,1
10.	Психологический	<u>60</u>	<u>61,8</u>	<u>21,8</u>	<u>16,4</u>	<u>28,3</u>	<u>32,9</u>	<u>38,8</u>
		58	63,1	20,6	16,3	42,8	35,8	21,4
	Средние показатели	<u>60</u>	<u>44,0</u>	<u>40,0</u>	<u>16,1</u>	<u>17,4</u>	<u>50,5</u>	<u>32,1</u>
		54	44,2	40,0	15,8	27,6	50,6	21,8

